

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku  
Katedra za hispanistiku

## Motivacijska orijentacija kod studenata španjolskog kao stranog jezika

Studentica: Anja Bajt

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, srpanj 2015.

Universidad de Zagreb  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Departamento de Estudios Románicos

## Orientación motivacional en los estudiantes de español como lengua extranjera

Estudiante: Anja Bajt

Tutora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Cotutora: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, julio 2015

## Índice

1. Introducción .....	6
2. Los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera .....	9
2.1. Actitudes .....	9
2.1.1. Investigaciones sobre las actitudes .....	11
2.2. La ansiedad en la comunicación en lengua extranjera .....	13
2.2.1. Investigaciones sobre la ansiedad .....	14
2.3. Atribuciones .....	16
2.3.1. Investigaciones sobre atribuciones .....	17
2.4. La autopercepción .....	20
3. La motivación .....	22
3.1. La motivación como concepto psicológico .....	22
3.2. Motivación en el aprendizaje de lenguas .....	24
3.3. Definición de motivación en el aprendizaje de lenguas .....	25
3.4. El modelo socio-educativo en la teoría de motivación de L2 .....	26
3.4.1. El modelo socio-educativo de Gardner y MacIntyre .....	27
3.5. El «posible yo» de Dörnyei .....	27
3.5.1. «L2 Motivational Self System»: el modelo de Dörnyei .....	28
3.6. Teorías y modelos de Dörnyei, Williams y Burden, Mihaljević Djigunović y Crookes y Schmidt .....	28
3.7. La dimensión integradora e instrumental de la motivación .....	31
3.8. Tipos de motivación en el aprendizaje de lenguas .....	31
3.8.1. Motivación en el aula .....	32
3.8.2. Motivación en nivel de situación .....	33
3.8.3. Motivación a base de tareas .....	34
3.9. Investigaciones sobre la motivación .....	35
3.9.1. Investigaciones en Canadá .....	35
3.9.2. Las investigaciones de Dörnyei .....	37
3.9.3. Investigaciones sobre la motivación de los estudiantes de E/LE .....	39
3.9.3.1. La motivación en la clase de ELE: Estrategias de motivación para estudiantes japoneses .....	39
3.9.3.2. La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses .....	40

3.9.4.	Las novedades en las investigaciones de la motivación del aprendizaje de segunda lengua.....	41
3.9.5.	Investigaciones en Croacia.....	43
3.9.5.1.	La motivación de los alumnos adultos para aprender inglés en el contexto de la globalización, Balenović (2011).....	43
4.	Otros factores en el aprendizaje de lenguas extranjeras .....	46
4.1.	La importancia del entorno y la relación profesor-alumno .....	46
4.2.	Percepción del objetivo .....	48
5.	Investigación sobre la orientación motivacional en los estudiantes de español como lengua extranjera .....	49
5.1.	Objetivos e hipótesis de la investigación.....	49
5.2.	Metodología del estudio .....	50
5.2.1.	Instrumentos .....	50
5.2.2.	Resultados de la investigación .....	51
6.	Discusión.....	70
7.	Conclusión .....	72
8.	Anexos .....	73
9.	Bibliografía .....	82

## **Sažetak**

Rad se bavi istraživanjem motivacijskih orijentacija kod studenata španjolskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. U prvome se dijelu ističu teorijske postavke o motivaciji i ostalim afektivnim faktorima, a u drugome, istraživačkome dijelu, prikazani su rezultati istraživanja o motivacijskim orijentacijama koje su razvijene kod studenata španjolskog jezika te kako se one mijenjaju s godinama studija. Istraživanje je provedeno na 135 studenata svih godina studija (od prve do apsolvantske) te je pokazalo kako među studentima postoji pet različitih motivacijskih orijentacija: profesionalna, komunikacijsko – integracijska, kulturalna, afektivna te instrumentalna. Najrazvijenija motivacijska orijentacija je afektivna, a najmanje razvijena je kulturalna. Profesionalna, komunikacijsko – integracijska i instrumentalna orijentacija gotovo su izjednačene. Motivacijske orijentacije uglavnom su u porastu tijekom prvih godina studija, a primijećuje se lagani pad pred sam kraj studija.

## **Ključne riječi**

Motivacija, orijentacije, studenti, afektivni faktori

## **Resumen**

El presente trabajo examina las orientaciones motivacionales de los estudiantes de español como lengua extranjera en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. La primera parte se centra en los supuestos teóricos sobre la motivación y otros factores afectivos, mientras que en la segunda se analizan las orientaciones motivacionales que han sido desarrolladas por los alumnos de lengua española y cómo cambian con los años de estudio. La investigación se realizó en 135 estudiantes de todos los años de estudio. Los resultados mostraron que entre los estudiantes hay cinco orientaciones motivacionales diferentes: profesional, comunicativo-integradora, cultural, afectiva e instrumental. La orientación motivacional más desarrollada es la afectiva, y la menos desarrollada es la cultural. Las orientaciones comunicativo-integradora, profesional y la orientación instrumental son casi iguales. Las orientaciones motivacionales se muestran generalmente en aumento durante los primeros años de estudio, y se observa un ligero descenso antes del final del mismo.

## **Palabras clave**

Motivación, orientaciones, estudiantes, factores afectivos

## 1. Introducción

Todo lo que pasa dentro de una persona se puede explicar en términos de factores individuales. Esto incluye los sentimientos, los pensamientos, la inteligencia y los estrategias de aprendizaje y otras funciones o, como destaca Arnold Morgan (2006:1), «la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación». Los factores individuales son muy importantes, especialmente para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dentro del concepto de factores individuales se incluye la noción de afecto (que representa las funciones relacionadas con los sentimientos) y los factores afectivos (Arnold Morgan, 2006).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje existen dos tipos de factores: afectivos y cognitivos. Mientras que los factores cognitivos influyen en el aprendizaje, los factores afectivos definen la manera en que el alumno acepta la lengua y el entorno en el que se habla esta lengua. Estos dos tipos de factores tienen diferencias pero son inseparables (Arnold Morgan, 2006). En la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la actualidad, cada día se concede más importancia a los factores afectivos y al punto de vista del estudiante. Antes del siglo XX, los factores afectivos no solo eran soslayados en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, sino incluso negados. Ramajo Cuesta (2008) usa el término de «incultura de lo emocional» para explicar este estado de negación de los factores afectivos. Puesto que los factores afectivos representan los sentimientos de una persona, sus deseos, intereses y ansiedades, tienen mucha influencia en el aprendizaje de una lengua. Los factores afectivos, de este modo, pueden ser motivadores o desmotivadores, y por eso suelen ser tan interesantes e importantes para los profesores e investigadores de lenguas: los afectos pueden ayudar a que una persona aprenda la lengua más fácilmente o inhibirla en su aprendizaje, y los profesores que conocen las características individuales de sus alumnos pueden facilitar a los estudiantes el proceso de aprendizaje (Arnold Morgan, 2006). *En el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002:103), también se destaca la importancia de los factores individuales en la comunicación:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Y, como sigue el *MCER* (2002:103), las destrezas comunicativas de los estudiantes se ven afectadas por factores individuales que forman parte de su identidad personal, a saber:

- las actitudes (por ejemplo: apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello; voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales; voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural).
- las motivaciones (intrínsecas y extrínsecas, instrumentales e integradoras, impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse, los valores; por ejemplo, éticos y morales)
- las creencias (religiosas, ideológicas, filosóficas)
- los estilos cognitivos (convergente y divergente, holístico, analítico y sintético)
- los factores de personalidad (por ejemplo: locuacidad y parquedad, espíritu emprendedor e indecisión, optimismo y pesimismo, introversión y extraversión, etc.)

De todos los factores afectivos, la motivación es uno de los más importantes e influyentes. La motivación define la manera en que el alumno aprenderá la lengua, cómo y cuándo; por qué la gente se comporta de una manera y por qué toma algunas decisiones. Y, como destaca Dörnyei (2001), la motivación explica por qué la gente decide actuar de una manera, cuánto esfuerzo invierte en sus acciones y cuánto tiempo quiere gastar haciéndolas.

Hoy en día, existen varios tipos de motivación: comunicativo, afectivo, integrativo, instrumental, etc, y la motivación puede ser investigada de varias formas: la motivación en el aula, la motivación en el nivel de situación, etc. A pesar de las muchas investigaciones llevadas a cabo, todavía no se ha desarrollado una única definición de la motivación. Los investigadores más importantes de la motivación fueron Gardner y Lambert (Mihaljević Djigunović, 1998) que llevaron a cabo estudios importantes sobre la motivación para aprender lenguas segundas y extranjeras. También destaca Dörnyei (en Mihaljević Djigunović, 1998) cuyas teorías sobre motivación siguen siendo muy relevantes.

El presente trabajo tiene dos partes: una parte teórica y una parte práctica. En la parte teórica se explican los factores afectivos, sus definiciones, la influencia que tienen en el aprendizaje de lenguas y las investigaciones hechas sobre ellos. Los factores afectivos

descritos en este estudio son: actitudes, ansiedad en la comunicación en lengua extranjera, atribuciones, autopercepción y motivación.

Después de la parte teórica, en la parte práctica se presentan los resultados de una investigación sobre la motivación de los estudiantes de español como lengua extranjera. Todos los estudiantes son de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. En la parte práctica se investigan las orientaciones motivacionales y se anticipa que la orientación más desarrollada será la orientación afectivo-cultural, y a continuación la orientación profesional, la orientación instrumental-tecnológica y la orientación comunicativo-integradora.



## **2. Los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera**

En las teorías de aprendizaje de lenguas hoy en día se da cada vez más importancia a los factores afectivos.

Estos factores representan la percepción individual de una persona sobre el aprendizaje, sobre las lenguas, la cultura, la identidad; suponen la manera en la que uno observa los acontecimientos en su vida y todos los factores que lo motivan para actuar de algún modo (Dörnyei, 2001). Estos factores afectivos tienen un papel importante en la enseñanza y el aprendizaje en general y especialmente en el aprendizaje de lenguas, porque forman parte del proceso de aprendizaje del alumno que es centro de la enseñanza. Los factores afectivos más importantes son: actitudes, ansiedad en la comunicación en lengua extranjera, atribuciones, autopercepción y motivación (Mihaljević Djigunović, 1998).

Como ya hemos mencionado, hoy en día los factores afectivos se consideran muy importantes en el aprendizaje, y por eso se han realizado tantos estudios y trabajos han sido escritos sobre los factores afectivos. Las investigaciones en este tema empezaron ya en la segunda parte del siglo XX, con los investigadores más famosos (Rogers y Maslow, Lambert y Gardner, etc. en Dörnyei, 2001).

Gracias a estos investigadores, y a muchos que estudiaban este tema después, hoy en día podemos mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta todos los factores que influyen al aprendizaje de lenguas. De tal modo, nos podemos centrar en el alumno y en sus necesidades para completar su aprendizaje con éxito. En los siguientes apartados se describirán estos factores afectivos más importantes, empezando con las actitudes.

### **2.1. Actitudes**

Actualmente existen varias teorías sobre las actitudes. Una definición general dice que la actitud es una relación permanente hacia la gente y objetos con los que uno tiene contacto y, en la teoría del aprendizaje de la lengua, las actitudes son una base para la motivación (Mihaljević Djigunović, 1998). Pueden ser positivos o negativos, y las actitudes en general se

refieren a la lengua que se estudia o en a la comunidad de la lengua y al proceso del aprendizaje, como anota Arnold Morgan (2006).

Secord y Backman (1964, en Arnold Morgan, 2006:5) explican que las actitudes están formadas por tres componentes:

[...] un componente afectivo que refleja los sentimientos hacia un objeto o una valoración de ello; un componente conductista que tiene que ver con el comportamiento hacia el objeto; y un componente cognitivo que se refiere a las creencias relacionadas con el objeto.

La mayoría de los psicólogos también considera que existen tres componentes de actitud, lo que confirma la teoría de Secord y Backman (1964, en Mihaljević Djigunović, 1998):

- el componente afectivo que puede ser positivo o negativo y a base de este componente decidimos si algo es bueno o malo, si algo nos gusta o no
- el componente del comportamiento que provoca la intención de actuar
- el componente cognitivo se refiere a todas las informaciones y conocimientos que uno tiene sobre un tema

Los componentes tienen mucha influencia en la motivación para aprender una lengua. Muchos estudiantes forman actitudes negativas, es decir, componentes afectivos negativos hacia la lengua que estudian y así disminuye su motivación, porque el alumno decide, en base a varios sentimientos que, por ejemplo, una lengua no le gusta. Este componente negativo se puede cambiar si modificamos el componente cognitivo en el estudiante que opina que uno puede aprender la lengua solamente si tiene talento y que el esfuerzo no tiene influencia, mientras que la verdad es contraria. Este tipo de actitud es muy negativo y hay que cambiarlo destacando ejemplos positivos en el aprendizaje de lenguas. Este cambio, por consiguiente, aumenta la motivación.

Para entender mejor la importancia de las actitudes, hay que destacar la conclusión de Foncubierta Muriel (2009:3):

[...] el estudiante de español como lengua extranjera no sólo habrá de adquirir un conocimiento lingüístico, sino además un conocimiento cultural que le sirva para vivir, sobrevivir, adaptarse y comprender mejor las manifestaciones lingüísticocomunicativas de la sociedad o las sociedades portadoras de la lengua que está estudiando.

Podemos concluir que el aprendizaje de lenguas es mucho más que un conjunto de conocimientos sobre gramática, ortografía, estilo de la lengua, etc., sino que también

representa todos los aspectos de la cultura de la lengua que deberíamos aceptar para que nuestro aprendizaje tuviera éxito.

### **2.1.1. Investigaciones sobre las actitudes**

En los últimos años se ha desarrollado la investigación sobre las actitudes porque sabemos poco sobre estos elementos tan importantes para la motivación, para las estrategias de aprendizaje y para el éxito en el aprendizaje. Los métodos de investigación son varios: cuestionarios, entrevistas, diarios de alumnos y el método más conocido hoy, el BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), diseñado por Horwitz (1987, en Mihaljević Djigunović, 1998).

#### **Lambert y Gardner**

Lambert y Gardner (1972, en Mihaljević Djigunović, 1998) investigaron las actitudes de los estudiantes de francés porque consideraban que las actitudes representan la base para la motivación. Según el estudio, dividieron las actitudes en tres grupos:

- en el primer grupo están las actitudes hacia el pueblo y la comunidad del país cuya lengua se estudia (estas actitudes se forman antes de empezar a estudiar la lengua)
- en otro grupo están las actitudes hacia el aprendizaje y las clases de lengua (las actitudes se forman durante el aprendizaje de la lengua)
- en el tercer grupo están las actitudes generales hacia las lenguas extranjeras: el interés por las lenguas, el deseo de conocer otras culturas etc.

#### **Minera Reyna**

En la investigación de Minera Reyna (2009) se pretende averiguar el grado de motivación de los participantes para aprender el E/LE, y explorar las actitudes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y la posible correlación entre ellos.

Como método de investigación se ha usado un cuestionario en un estudio de casos de una sola clase. Había diez participantes alemanes (su lengua materna era el alemán) con una edad media de 34 años y un nivel del conocimiento de la lengua A2.

En lo que se refiere a las actitudes, resulta interesante destacar que no hay actitudes negativas hacia los diferentes aspectos del aprendizaje, hacia el profesorado, la gente y la cultura hispana y las lenguas extranjeras en general. Además, existen actitudes positivas hacia sí mismos y el entorno educativo. En la siguiente tabla se muestran las actitudes del estudio presentadas en porcentajes (Minera Reyna, 2009:66):

Tabla 1. Las actitudes encontradas en el estudio presentadas en porcentajes.

Actitud hacia	Actitud excelente	Actitud muy buena	Actitud buena	Total
sí mismo	40 %	50 %	10%	100 %
el profesorado	90%	10%	----	100 %
el grupo	50%	30%	20%	100 %
el curso	40%	40%	20%	100 %
el entorno	----	90%	10%	100 %
las lenguas	60%	40%	----	100 %
el mundo hispano	20%	80%	----	100 %
E/LE	50%	50%	----	100 %
la gente hispana	70%	30%	----	100 %
la cultura hispana	70%	30%	----	100 %

## **2.2. La ansiedad en la comunicación en lengua extranjera**

El aprendizaje de lenguas se puede describir como la «pérdida de la cara», porque la gente debe aprender cómo comunicarse en otra lengua, exponiéndose al mismo tiempo a las críticas, como destaca Horwitz (1990, en Mercer, Ryan y Williams, 2012). La persona que aprende una lengua extranjera debe aceptar su cultura y modificar sus actitudes, lo que puede provocar ansiedad.

La ansiedad en la comunicación es un factor afectivo en el aprendizaje de la lengua extranjera y es una característica de persona. Esta persona, en la situación donde tiene que hablar en lengua extranjera, siente miedo, nerviosismo, especialmente si no se siente competente usando la lengua. Los alumnos destacan que no pueden expresar sus pensamientos en la lengua meta porque suena raro o se sienten extraños hablando en la lengua extranjera (Arnold Morgan, 2006).

Como define Silva Ros (2005:1030):

Desde el punto de vista psicológico, la ansiedad se define como una variable afectiva desagradable, o como una emoción subjetiva o respuesta emocional sin una causa concreta, con resultados negativos que producen en quien la experimenta un gran malestar. Desde el punto de vista lingüístico, y más concretamente del de aprendizaje de una lengua extranjera, la ansiedad se define como la emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo de la nueva lengua, pues una de las consecuencias de la ansiedad es la dificultad de concentrarse y recordar, lo que lleva a una disminución del rendimiento.

Como actitud, la ansiedad también tiene sus componentes. Mihaljević Djigunović, (1998) destaca cuatro componentes de ansiedad: el componente cognitivo, el componente emocional, el componente de comportamiento y el componente físico.

El componente cognitivo de la ansiedad en la comunicación se refiere a lo negativo, a una opinión negativa sobre sí mismo, una preocupación relacionada con un tipo de comportamiento social, por ejemplo, la sensación de incapacidad de comunicar en situaciones sociales. El componente emocional representa una sensación de incomodidad y tensión, es decir, sentimientos que no podemos explicar con razones lógicas pero disminuyen nuestra habilidad de actuar normalmente. El tercer componente, el componente de comportamiento supone una limitación, desaire, una decisión de evitar situaciones sociales para no llegar en una situación incómoda. Muchos de estos componentes son relacionados con el componente físico que incluye demasiada transpiración de las manos y latidos acelerados.

En general, lo que provoca mayor ansiedad en la clase es el sentimiento de incapacidad para resolver tareas. Este sentimiento de incapacidad está originado por un comportamiento competitivo y por la ansiedad que surge durante las pruebas y los exámenes. No obstante, el maestro puede resolver estos problemas usando varias técnicas. Arnold Morgan (2006) destaca varias soluciones: el profesor tiene que tratar al alumno con respeto, darles a los alumnos la oportunidad de expresar sus preocupaciones, crear un ambiente de cooperación, no presionar al alumno a hablar, etc.

El nivel de ansiedad está relacionado con el éxito en el aprendizaje. Un nivel alto de ansiedad deriva en dificultades en la comunicación escrita y, especialmente, oral. Sin embargo, un nivel bajo de ansiedad puede ayudar al alumno en su aprendizaje y a la hora de resolver tareas. Este nivel bajo de ansiedad puede motivar al alumno (Mihaljević Djigunović, 1998). La ansiedad obviamente influye directamente al aprendizaje en la clase ya que este es el ambiente donde los alumnos hacen más tareas y tienen que funcionar bien en situaciones sociales. Por esto se destaca la importancia del maestro que puede hacer el ambiente cómodo y agradable para los alumnos. De tal modo, y fomentando sus actitudes positivas hacia la lengua y el aprendizaje, la ansiedad debería ser disminuída.

### **2.2.1. Investigaciones sobre la ansiedad**

Las investigaciones sobre la ansiedad consisten (en la mayoría de casos) en el uso de cuestionario. Los cuestionarios más conocidos son: «French Class Anxiety Scale, Foreign Language Classroom Anxiety Scale, Language Learning Anxiety» (Mihaljević Djigunović, 1998:53).

#### **MacIntyre y Gardner**

Aunque MacIntyre y Gardner (1991, en Mihaljević Djigunović, 1998) opinan que la ansiedad afecta a tres fases del aprendizaje (input, procesamiento y output), la mayoría de las investigaciones trata el tema del output. Tras varias investigaciones se llegó a la conclusión que un nivel de ansiedad muy fuerte resulta en la discapacidad del alumno a concentrarse en la tarea y el alumno tiene pensamientos negativos y una percepción de sí mismo muy

distorsionada. Una situación como tal angustia la persona e inhabilita la posibilidad de resolver la tarea con éxito.

Desde otro lado, algunos investigadores opinan que un nivel medio de ansiedad en el aula es necesario para un aprendizaje exitoso, es decir, que motiva al alumno al menos un poco a resolver sus obligaciones. En general, se considera que un nivel alto de ansiedad no facilita el aprendizaje y de ninguna manera posibilita el éxito en el aula (Mihaljević Djigunović, 1998).

### **Šifrar Kalan**

La investigación de Šifrar Kalan (2007) trató de averiguar si los estudiantes de ELE piensan realmente que la comunicación oral tiene un papel importante y qué tipo de dificultades surgen a la hora de hablar en la clase o con hablantes nativos de español.

El método usado para obtener datos fue un cuestionario y los participantes eran estudiantes eslovenos de español de Universidad de Ljubljana cuyo nivel de conocimiento de español oscilaba entre B1 y B2. El cuestionario consistía de 9 ejercicios (4 preguntas sobre preferencias por las destrezas en clase y en la vida real y sobre la ansiedad que podían provocar; ejercicios donde los estudiantes tenían que marcar el grado de dificultad de la expresión oral en la clase y en la vida real; ejercicios donde tenían que mostrar qué tipo de ejercicios preferían y un ejercicio donde tenían que confirmar problemas afectivos que surgían durante la expresión oral) (Šifrar Kalan, 2007).

En lo que se refiere a la ansiedad, se confirmó que la expresión oral es la actividad que más ansiedad provoca. La mayoría de los encuestados dice que tanto en clase como en la vida real hablar provoca mucha más ansiedad, inquietud o miedo que escribir, escuchar o leer; es más, los estudiantes dijeron que empezaban a comportarse de manera diferente cuando hablaban en la lengua extranjera. Los resultados no son sorprendentes, ya que la expresión oral supone espontaneidad y rapidez donde no hay suficiente tiempo para pensar cómo resolver errores en la comunicación. (Šifrar Kalan, 2007).

Las dificultades que surgen y que tienen una relación con la ansiedad son el miedo a cometer errores (una dificultad que prevalece por causa de situaciones desagradables en el aula, especialmente si el profesor tiene una actitud negativa hacia los errores y siempre está corrigiendo a los estudiantes a la hora de hablar) y el miedo de hablar en público (hablar en

público provoca miedo cuando uno tiene que hablar en su lengua materna y especialmente en lengua extranjera) (Šifrar Kalan, 2007).

Šifrar Kalan (2007:994) concluye que:

[...] los factores afectivos, como el miedo y la ansiedad obstaculizan el desarrollo de la expresión oral, por lo tanto, es importante integrar las estrategias afectivas y sociales, al lado de las más practicadas (cognitivas y metacognitivas), con los otros contenidos en clase de lengua extranjera para mejorar el aprendizaje y consecuentemente la competencia comunicativa.

### **2.3. Atribuciones**

La teoría de la atribución fue diseñada por Weiner en 1974 (Mihaljević Djigunović, 1998) para explicar la manera en la que los individuos justifican los acontecimientos en sus vidas.

De manera más detallada, las atribuciones son la manera en la que el individuo explica su éxito o fracaso a otros y a sí mismo. Existen varias causas de éxito y fracaso: la capacidad (deriva en motivación aumentada si el alumno opina que sus capacidades son la razón de su éxito), el esfuerzo (produce un sentimiento de orgullo si el éxito es la consecuencia del esfuerzo y viceversa), el nivel de dificultad de tarea (una tarea fácil provoca un sentimiento de esperanza, mientras que las tareas difíciles producen un sentimiento de enfado), suerte (si atribuimos nuestros éxitos o fracasos a la suerte, disminuimos la importancia del esfuerzo) (Mihaljević Djigunović, 1998).

Estas causas se describen usando dimensiones de atribuciones. Las dimensiones son: lugar (interno y externo), estabilidad (inestable y estable) y control (si la causa está bajo nuestro control o no). La capacidad se puede describir como una causa estable e interna; el esfuerzo es una causa interna e inestable; el nivel de dificultad de tarea lo describimos como una causa externa y estable, y la suerte es externa e inestable (Mihaljević Djigunović, 1998).

Las atribuciones difieren según la etnicidad, nacionalidad y edad. En su resumen de las teorías sobre las atribuciones, Mercer, Ryan y Williams (2012) destacan que en Asia, el esfuerzo es la razón principal entre estudiantes y maestros para el éxito en aprendizaje, mientras que desde el punto de vista occidental, las capacidades siguen siendo la razón principal para éxito. Además, indican que los estudiantes afroamericanos atribuyen sus fracasos a razones externas, mientras que sus colegas atribuyen sus fracasos a razones internas



(Mercer, Ryan y Williams, 2012). La misma situación ocurre con gente de diferente edad: mientras que niños atribuyen sus fracasos a falta de capacidad, esta noción no tiene efectos negativos en su aprendizaje porque creen que sus capacidades crecen con tiempo y con más prácticas. Al mismo tiempo, los adultos creen que, pese a todos sus esfuerzos, los fracasos son el resultado de falta de capacidades (Mercer, Ryan y Williams, 2012).

En la clase, la teoría de la atribución está relacionada con la noción de responsabilidad: los alumnos con éxito opinan que ellos mismos son responsables de su éxito o fracaso, mientras que otros alumnos piensan que sus fracasos son debidos a circunstancias desfavorables (Pavičić Takač y Varga, 2011). Por ejemplo, un estudiante puede describir su fracaso al completar un examen porque no tuvo suerte: la suerte es una causa que no puede estar bajo su control y cambia en varias situaciones, es inestable.

La teoría de la atribución también explica que las atribuciones de las personas tienen mucha influencia en sus futuros éxitos o fracasos: si el fracaso es atribuido a causas estables, como la capacidades, la expectación de éxito disminuye. En general, si los fracasos se atribuyen a causas internas y estables (como la capacidad), se nota la desesperación de los estudiantes ante el aprendizaje (Mercer, Ryan y Williams, 2012). En cuanto al aprendizaje y las tareas, los alumnos se pueden dividir entre los que están centrados en el éxito y los que están centrados en los fracasos. Los alumnos centrados en el éxito prefieren tareas de nivel medio de dificultad y atribuyen su éxito a causas internas y estables (como las capacidades), mientras que los fracasos son un resultado de la suerte (una causa inestable y externa). Por otro lado, existen estudiantes centrados en los fracasos. Ellos se centran en tareas demasiado fáciles o difíciles y atribuyen sus fracasos a causas internas, estables y las que no están bajo su control, mientras que sus éxitos son un resultado de suerte (Mihaljević Djigunović, 1998).

### **2.3.1. Investigaciones sobre atribuciones**

Las investigaciones sobre las atribuciones resultan interesantes porque los participantes muestran que conforman varias atribuciones sobre el aprendizaje de lenguas aún antes de empezar de estudiar la lengua (Mercer, Ryan y Williams, 2012). Muchos opinan que no tienen la capacidad de aprender la lengua, ya que el aprendizaje les parece difícil y los fracasos parecen inevitables. De tal modo disminuye la motivación para aprender las lenguas (Mercer, Ryan y Williams, 2012). Según Mercer, Ryan y Williams (2012), se han realizado

hasta el momento muchos estudios cuantitativos sobre las atribuciones, pero muchos de ellos no son satisfactorios, ya que tratan el tema de las atribuciones basándose en investigaciones de situaciones hipotéticas o en estudios hechos en laboratorios que no pueden presentar resultados reales y útiles para los aprendientes. Recientemente, destacan Mercer, Ryan y Williams (2012), los estudios cualitativos tratan de averiguar las atribuciones en situaciones reales, usando entrevistas y cuestionarios que se basan en situaciones reales de los aprendientes. En estas situaciones las razones que los participantes enumeraron como causas de éxitos fueron: el esfuerzo, el apoyo familiar y la comunicación con hablantes nativos de la lengua, mientras que las razones para fracasos fueron la falta de esfuerzo y la falta de prácticas (Mercer, Ryan y Williams, 2012).

### **Covington y Boekaerts**

Las investigaciones de las atribuciones mostraron que los estudiantes centrados en el éxito prefieren tareas de un grado medio de dificultad porque consideran que sus éxitos son el resultado de causas internas y estables (capacidad), y piensan que los fracasos son el resultado de causas como la suerte (que es inestable), lo que confirma las suposiciones teóricas. Por esta razón tienen expectativas más realistas acerca de las tareas y muy a menudo surgen sentimientos como el orgullo y la satisfacción (Covington, 1984; Boekarts, 1986 en Mihaljević Djigunović, 1998:55).

### **Burns, Wittrock, Sinclair, Neuwahl y Bogaart**

Varias investigaciones (como las de Burns, 1982; Neuwahl y Bogaart, 1986; Wittrock, 1986; Sinclair, 1987 en Mihaljević Djigunović, 1998) mostraron que existen diferencias en las atribuciones dependiendo del sexo de los estudiantes. Los resultados muestran que las chicas atribuyen sus éxitos a suerte (causa inestable) mientras que sus fracasos son, según ellas, un resultado de la falta de capacidades. Resulta interesante que lo contrario pasa con los chicos que atribuyen sus éxitos a sus capacidades.

Existen más investigaciones relacionadas con las atribuciones y el sexo de los participantes. Nelson y Cooper, 1997 (en Mercer, Ryan y Williams, 2012) opinan que las mujeres atribuyen los éxitos a causas externas y los fracasos a causas internas y estables. Beyer, 1999 (en Mercer, Ryan y Williams, 2012) mostró que los hombres atribuyen los éxitos del aprendizaje a causas internas y estables, y las mujeres hacen lo mismo para los fracasos, como previamente habían notado Nelson y Cooper (1997). Por otro lado, Riordan, Thomas y

James (1985, en Mercer, Ryan y Williams, 2012) demostraron lo contrario: los hombres atribuyen sus fallos a causas internas, mientras que las mujeres hacen a la inversa. Puesto que en esta investigación se trataba de deportistas, se puede concluir que tales explicaciones provienen del sentimiento de que el éxito no es algo controlable y el fracaso parece inevitable (Mercer, Ryan y Williams, 2012).

### **Mercer, Ryan y Williams**

Mercer, Ryan y Williams (2012) realizaron una investigación con estudiantes de español, francés y alemán. Los estudiantes tuvieron un examen y luego recibieron sus notas. Después se elaboraron dos tipos de escalas atribucionales: «The Causal Dimension Scale», para medir las atribuciones estables, inestables, internas y externas, y «Language Achievement Attribution Scale», para medir el éxito de los estudiantes y sus pensamientos sobre las razones del éxito o fracaso (Mercer, Ryan y Williams, 2012). Además, los estudiantes rellenaron un cuestionario mediante el que evaluaban el nivel de confianza que tenían en su aprendizaje.

Los resultados indicaron que las causas internas y la capacidad eran las razones más importantes para el éxito, según los estudiantes. Los estudiantes que pensaban que fracasaban en el aprendizaje y que el esfuerzo no tenía mucha influencia en éxito tenían resultados bajos en el cuestionario que medía el nivel de confianza en su aprendizaje. Se concluye que los estudiantes que atribuyen sus fracasos a causas que no están bajo su control tienen la confianza en sí mismos disminuida, es decir, los estudiantes estarán motivados y tendrán más éxito si atribuyen los éxitos a causas que están bajo su propio control (Mercer, Ryan y Williams, 2012).

### **Mihaljević, Djigunović y Siročić**

En Croacia existen pocas investigaciones sobre el tema de las atribuciones. Mihaljević Djigunović (1998) mostró en su investigación que «las atribuciones más comunes que son la razón por el éxito de los alumnos son el esfuerzo y las capacidades» (Pavičić Takač y Varga, 2011:43). A la misma conclusión llegó Siročić (2008, en Pavičić Takač y Varga, 2011) investigando, como Mihaljević Djigunović, a estudiantes de inglés.

## 2.4. La autopercepción

La autopercepción es el factor afectivo que representa la noción que un alumno tiene sobre sí mismo y da respuestas a las preguntas: ¿quién es el alumno y en qué cree?, ¿cuáles son sus fuerzas e imperfecciones? (Mihaljević Djigunović. 1998:57), es decir, un resumen del conocimiento de sí mismo, como destaca Dörnyei (2014). La autopercepción cambia con años: «en los principios de su formación, el alumno tiene una autopercepción positiva y esta imagen cambia como cambian las notas en la escuela; después de varios años, el alumno ya puede distinguir sus capacidades de las capacidades de sus compañeros de clase »(Mihaljević Djigunović. 1998:58).

La autopercepción se divide en dos componentes: la autopercepción académica, que se basa en el proceso de aprendizaje del alumno, y la autopercepción no escolar, que se basa en otras situaciones sociales en las que se encuentra una persona.

Para tener éxito en el aprendizaje, el alumno necesita una autopercepción positiva, junto con actitudes positivas y la aptitud de lograr motivación personal a la hora de estudiar. La autopercepción positiva se consigue valorando las propias capacidades y talentos, dando más importancia a los esfuerzos, al autocontrol, la diligencia etc. La autopercepción también depende profundamente del maestro y de sus comentarios y críticas. El maestro tiene la responsabilidad de dar comentarios buenos, basados en informaciones importantes para el alumno y formulados de manera positiva. De tal forma, «el alumno puede tener una percepción realística de sus capacidades y sus metas» (Mihaljević Djigunović, 1998:58) y, también, formar una autopercepción positiva.

Pero, la autopercepción no tiene que ser solamente relacionada con el presente – uno puede imaginar su futura identidad y plasmar en ella sus deseos y miedos. Un aspecto de la autopercepción resulta muy interesante, notado por Dörnyei (2014) es el concepto del «posible yo», es decir, cómo una persona se imagina a sí misma en el futuro. El individuo puede imaginar tres tipos de futuras identidades: en lo que se pudiera convertir, en lo que se quiere convertir y en lo que tiene miedo de convertirse. Por otro lado, Higgins (1987, 1989, en Dörnyei, 2014) se centra en dos tipos de futuras identidades de la persona: el tipo ideal, que posee características que una persona desea, y el tipo que representa características que uno piensa que debe tener. La persona, imaginando uno de estos tipos, siente que todavía

hay un intervalo entre la identidad que tiene ahora y la que quiere tener. Este estado resulta muy motivador porque uno quiere disminuir este intervalo para lograr su objetivo: llegar a ser la persona ideal (Dörnyei, 2014).

### **3. La motivación**

#### **3.1. La motivación como concepto psicológico**

La motivación es un concepto psicológico que responde a por qué una persona hace algo, cuál es el inicio e intensidad de su comportamiento y la dirección del comportamiento (Chóliz, 2004). La intensidad y la dirección de la motivación son dos dimensiones fundamentales que caracterizan el proceso de la motivación: la dirección explica la tendencia a acercarse o evitar un objetivo mientras que la intensidad describe la magnitud de la conducta, como explica Chóliz (2004).

Según Dörnyei (2001), la motivación es la responsable de la elección de una acción y del esfuerzo gastado realizando la acción y la persistencia con la que se hace. Por esto, podemos decir que la motivación da la respuesta a tres preguntas: «por qué hacemos algo, cuánto esfuerzo queremos gastar en hacerlo y cuánto tiempo queremos hacer la actividad» (Dörnyei, 2001:7).

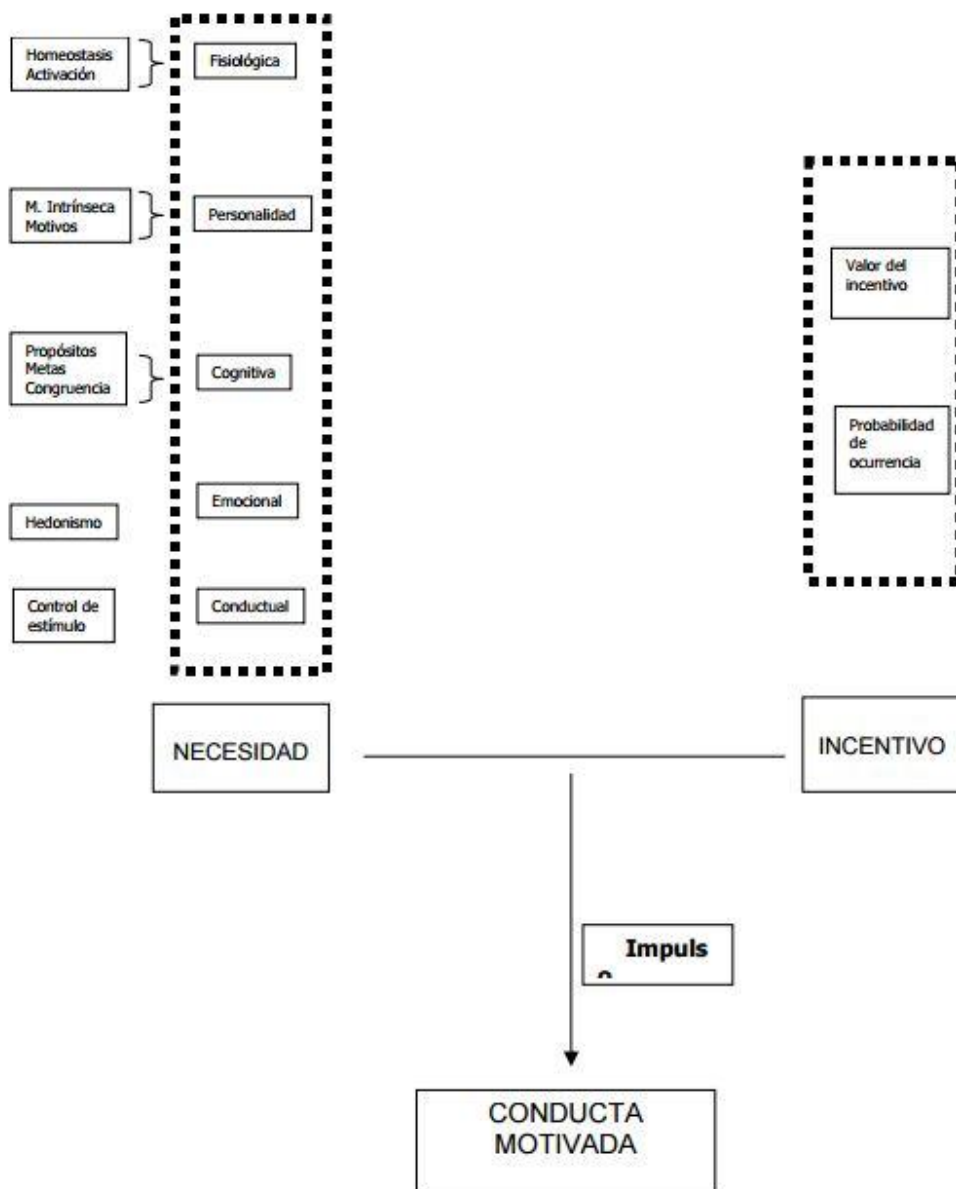
A pesar de esto, la conducta de las personas es tan compleja, impredecible y depende de tantos factores diferentes que no es fácil llegar a la conclusión y definir la motivación completamente. Del mismo modo, existen muchísimos motivos que pueden influir en la persona para que se comporte de una manera específica y esto también dificulta definir la motivación. Muchos lo han intentado, múltiples estudios se han realizado, pero ni los más extensos y famosos han resultado satisfactorios. Por ejemplo, Freud (Dörnyei, 2001) determinó la motivación como un grupo de instintos e impulsos humanos, la mayoría de los cuales no se pueden controlar. En la mitad del siglo XX, la motivación ha sido determinada por psicólogos conductistas que investigaban cómo se forman hábitos (muchos estudios fueron hechos en animales, como los estudios de Pavlov) tal y como destaca Dörnyei (2001). En los 1960, la postura cambió y los científicos se centraron en la gente, haciendo hincapié en que la motivación proviene de las vidas de personas, esto es, que uno quiere crecer como persona, desarrollar sus talentos y capacidades. Estas teorías fueron desarrolladas por Rogers y Maslow (Dörnyei, 2001).

Existen varias teorías sobre la psicología de la motivación y se pueden agrupar en cinco orientaciones teóricas: teorías biológicas, teorías basadas en la personalidad, teorías conductuales, teorías cognitivas y teorías emocionales (Chóliz, 2004). Las teorías biológicas

sobre la motivación se basan en los instintos y en las necesidades básicas; las teorías basadas en la personalidad explican nuestra conducta influenciada por nuestra motivación intrínseca y las necesidades personales como la autorrealización, la competencia, el control, etc; las teorías conductuales explican nuestro comportamiento e incentivo; las teorías cognitivas definen nuestra conducta dependiendo de nuestros pensamientos y la manera en la que percibimos las acciones, planes y metas; las teorías emocionales explican la conducta basada en el hedonismo y los sentimientos (Chóliz, 2004).

Chóliz (2004:18) explica las teorías con el siguiente esquema:

Gráfico 1. El proceso motivacional.



En el esquema se puede ver la relación entre las teorías y los conceptos que explican y que representan la necesidad. La necesidad de hacer algo supone el impulso necesario para formar la motivación, es decir, la conducta motivada. El incentivo representa el objetivo que uno pretende lograr o evitar (Chóliz, 2004). La motivación es, en general, la noción que explica por qué la gente se comporta y piensa de una manera, esto es, representa todo lo que pasa antes de tomar una decisión y actuar (Dörnyei, 2001).. La motivación aparece en todo tipo de trabajos y situaciones y puede tener varias razones: desde motivos financieros hasta deseos ideales (Dörnyei, 2001).

En este trabajo nos centramos en la motivación para aprender una lengua extranjera – en los tipos de la motivación y en las investigaciones hechas sobre la motivación. Actualmente se considera que la motivación es el factor más importante en el aprendizaje de lenguas, ya que define las razones por las que uno empieza aprender la lengua y sigue aprendiéndola. Existen varios tipos de motivación y las teorías que la explican actualmente son muy desarrolladas y ayudan a los maestros e investigadores a entender mejor la noción tan complicada que es la motivación de aprender lenguas.

### **3.2. Motivación en el aprendizaje de lenguas**

La motivación es, como se ha venido observando durante muchos años y tras muchos estudios, la noción clave para los alumnos que quieren aprender lenguas extranjeras. Y no solo para los alumnos, sino que también los maestros deben tener las habilidades para enseñar las lenguas y para motivar a los alumnos a cumplir con sus tareas (Dörnyei, 2001). Gardner, (1985, en Kabalin, Borenić, 2013:24) define la motivación como «una combinación de esfuerzo y deseo para lograr la meta del aprendizaje de lenguas.»

La importancia de la motivación la demostró Dörnyei (2001:2), destacando que el «99 por ciento de estudiantes de una lengua extranjera que de verdad quieren aprender la lengua (esto es, que se sienten motivados), podrán dominar al menos un mínimo del rango operativo de la lengua, sin tener en cuenta su talento y sus aptitudes».

Cuando nos referimos a estudiantes de una lengua, los que nos parecen motivados siempre se describen como trabajadores, interesados por el tema, perserverantes y que estudian y realizan sus tareas con deseo, entusiasmo y facilidad (Dörnyei, 2001).



### **3.3. Definición de motivación en el aprendizaje de lenguas**

Cuando se trata del aprendizaje de una lengua segunda o extranjera, también existen varias definiciones de la motivación, pero las más interesantes y relevantes son las de Gardner (1985, en Mihaljević Djigunović, 1998), quien considera que podemos definir la motivación en tres componentes: el esfuerzo, el deseo y la actitud positiva en cuanto al aprendizaje de una lengua. Los tres componentes no pueden ir solos, siempre se entrelazan. El esfuerzo no significa nada si no existe el deseo y la actitud positiva, porque uno puede hacer esfuerzo solamente porque tiene un exámen y necesita estudiar, o quiere contentar a sus padres. El estudiante está realmente motivado cuando, según Gardner (1985, en Mihaljević Djigunović, 1998) su deseo de lograr algo y sus actitudes positivas están entrelazadas y sirven para realizar un esfuerzo.

Además de estas teorías de la motivación, actualmente existen enfoques cognitivos que investigan la manera en que los pensamientos, las actitudes y las convicciones influyen en la conducta de personas; «cómo convertimos los procesos mentales en una acción» (Dörnyei, 2001:8).

Por ejemplo, la teoría de la esperanza (Brophy, 1999, Eccles y Wigfield, 1995 en Dörnyei, 2001), la eficacia personal (Bandura, 1997, en Dörnyei, 2001) y la teoría de la atribución (Weiner, 1992, en Dörnyei, 2001) se centran en el éxito en el aprendizaje y en las explicaciones sobre las razones de éxito o fracaso en el aprendizaje. Así que la teoría de la esperanza explica las expectativas de éxito y el valor que uno relaciona con el éxito. Las teorías de la eficacia personal y de la atribución valoran las capacidades de las personas y explican por qué han tenido éxitos o fracasos en el pasado. Aquí podríamos añadir la teoría de la valía personal de Covington (1998, en Dörnyei, 2001), que explica la necesidad de una persona de proteger su sentido de la valía y la eficacia en el aula (cuando este sentido está en peligro, tiene lugar todo tipo de acciones que sirven para proteger esta noción).

Otro bloque de teorías se centra en los objetivos: la teoría del establecimiento de objetivos, de Locke y Latham (1990, en Dörnyei, 2001), que enfatiza la necesidad de crear objetivos para poder realizar una acción. La teoría de la orientación de objetivos, de Ames (1992, Dörnyei, 2001), divide los objetivos en dos grupos: los objetivos de dominio, que se centran en el contenido, y los objetivos de resultado, que se centran en buenas notas y otros resultados de acciones.

Las siguientes dos teorías abordan el tema de la motivación: la teoría de la autodeterminación, de Deci, Ryan (1985 en Dörnyei, 2001) y Vallerand (1997, en Dörnyei, 2001), cuyos componentes principales son la motivación intrínseca y extrínseca (la motivación intrínseca se centra en acciones realizadas solamente para sentir placer y satisfacción, en acciones que tienen valor en sí mismo, y la motivación extrínseca se centra en acciones que uno realiza para obtener un tipo de recompensa); y la teoría de la motivación social, de Weiner (1994, en Dörnyei, 2001), Wentzel (1999, en Dörnyei, 2001), que explica que un gran porcentaje de la motivación de una persona surge del contexto sociocultural.

Cada una de estas teorías explica la motivación perfectamente, pero aquí es donde surge el problema. Las teorías solamente dan varios puntos de vista sin una explicación que resulte ser útil en el aula. Por esto, para poder explicar todo lo que ocurre en una clase, la complejidad de acciones y situaciones que tienen lugar durante el aprendizaje de una lengua, hay que dar teorías más detalladas y más complejas para poder representar diferentes perspectivas.

### **3.4. El modelo socio-educativo en la teoría de motivación de L2**

Debido a la naturaleza de las lenguas, enseñar y estudiar lenguas extranjeras no solamente significa aprenderlas como, por ejemplo, las matemáticas, sino también asumir las características de una cultura diferente. Podemos concluir que al aprender una lengua tomamos parte en un evento social, creando una identidad nueva (Dörnyei, 2001). Tras darse cuenta de ello, maestros e investigadores empezaron a estudiar los aspectos sociales en el aprendizaje de la lengua. En los primeros estudios se formó el modelo socioeducativo.

El modelo socioeducativo de Gardner y Lambert (1972, en Kabalin Borenić, 2013) fue muy importante en la teoría de la motivación de L2 durante muchos años y él explica que, con la correlación de factores afectivos, cognitivos y sociales, uno puede predecir el éxito en el aprendizaje de L2.

### **3.4.1. El modelo socio-educativo de Gardner y MacIntyre**

El modelo, que fue publicado en 1993 (Kabalin Borenić, 2013), tiene cuatro variables básicas: los factores de entrada, las diferencias individuales, el contexto de la adquisición del lenguaje, los resultados del aprendizaje. Estas variables forman parte de la comunidad sociocultural del alumno y justamente esta cultura y sus hábitos definen los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje de la lengua. Los factores de entrada son los factores que ya forman parte de una persona, como el sexo, la edad y la experiencia previa en el aprendizaje (Kabalin Borenić, 2013). Las diferencias individuales comprenden los factores afectivos (las actitudes, la motivación y la ansiedad en la comunicación son los más importantes) y cognitivos (la inteligencia, las capacidades y las estrategias de aprendizaje). En conclusión, todos los factores influyen en el aprendizaje de las lenguas, mientras que los resultados del aprendizaje influyen en los factores. Lo importante es destacar, también, que la motivación aumentada puede disminuir la ansiedad en la comunicación y viceversa (Kabalin Borenić, 2013).

Bajo la influencia de las nuevas teorías psicológicas, el modelo socioeducativo ha experimentado cambios, y Gardner y sus socios (1995, en Kabalin Borenić, 2013) han introducido nuevas variables que explican la influencia de las actitudes en el comportamiento de los estudiantes. Se concluye que entre las actitudes y la conducta motivada hay tres variables que fomenten la motivación: la prominencia de la meta, la importancia del objetivo y la autoeficacia (Kabalin Borenić, 2013). La prominencia de la meta significa el establecimiento de objetivos de aprendizaje desde el principio, y la importancia del objetivo representa el beneficio obtenido tras resolver la tarea. La autoeficacia es la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo la tarea.

### **3.5. El «posible yo» de Dörnyei**

El sistema de motivación sobre uno mismo fue desarrollado por la teoría de Markus y Nurius (1986, en Kabalin Borenić, 2013), que explicaron la conducta de la persona con los conceptos del «posible yo». Estos conceptos representan la noción de la persona en lo que a la le gustaría llegar a ser, lo que debería llegar a ser y lo que tiene miedo de llegar a ser (Rodríguez Lifante, 2014). A pesar de los tres conceptos del «posible yo» aparecen otras nociones que

podrían formar parte de este concepto: el «temido yo», que dirige nuestra conducta con tal de evitar el comportamiento indeseado, mientras que el «yo ideal» representa la identidad que uno desea tener. Es importante la relación entre el „temido yo“ y la versión positiva del „posible yo“ para el aumento de la motivación porque uno quiere evitar de llegar a ser la persona indeseada y convertirse en la versión positiva de su futura identidad (Kabalin Borenić, 2013).

### **3.5.1. «L2 Motivational Self System»: el modelo de Dörnyei**

El modelo del sistema motivacional de uno mismo está constituido por tres componentes (Dörnyei , 2009, en Kabalin Borenić, 2013):

- „yo ideal“ de L2 representa lo que queremos conseguir
- „yo exigido“ de L2 marca lo que deberíamos conseguir
- „la experiencia del aprendizaje de L2“ analiza la experiencia y los motivos relacionados con la clase de lenguas

El modelo de Dörnyei se ha confirmado en numerosos estudios en diferentes contextos, como Hungría, Arabia Saudita, Corea, Japón, Irán, etc. (Ryan, 2009; Al-Sherhri, 2009; Taguchi et al., 2009; Csizér y Kormos, 2009; Csizér y Lukacs, 2010; Yang y Kim, 2011 en Rodríguez Lifante, 2014). Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en esos países constatan una correlación positiva entre la motivación integradora y el «yo ideal» y la creación de un «yo ideal» que en los estudiantes significa la perseverancia de la motivación (Rodríguez Lifante, 2014).

### **3.6. Teorías y modelos de Dörnyei, Williams y Burden, Mihaljević Djigunović y Crookes y Schmidt**

El modelo de Dörnyei (1994) se centra en el enfoque pedagógico (en el aula) y ofrece tres niveles de la motivación para el aprendizaje de L2: el nivel de la lengua, el nivel del alumno y el nivel de la situación.

El nivel de la lengua incluye aspectos de la L2 ya conocidos, como la cultura y la comunidad (relacionados con la orientación integradora e instrumental), mientras que el nivel del alumno representa las características individuales del alumno, por ejemplo, la confianza en sí mismo. El nivel de la situación de aprendizaje representa los motivos desarrollados en el aula: motivos relacionados con la asignatura (los materiales didácticos, tareas, etc), motivos relacionados con el profesor (la personalidad del profesor, sus métodos pedagógicos y su estilo de trabajo), motivos relacionados con el grupo (las características del grupo de alumnos) (Dörnyei, 1994).

Dörnyei (1994) propone otro enfoque centrado en el proceso que trata de explicar la motivación y lo que pasa con la motivación a lo largo del tiempo. Cada profesor puede confirmar que la motivación de sus alumnos tiene sus altibajos y que estos cambian con tiempo (dependiendo del calendario escolar, las tareas, los materiales didácticos). Por eso, la motivación no puede ser definida como un fenómeno estable que no cambia durante tiempo. Para explicar esto, Dörnyei forma un enfoque que se basa en varias fases de la motivación:

- en la primera fase la motivación tiene que generarse; esta motivación lleva a decisiones y a la elección de un objetivo
- en la segunda fase la motivación generada tiene que ser mantenida para poder realizar objetivos y tareas (especialmente en aulas donde hay muchas distracciones)
- en la tercera fase, después de finalizar la tarea y realizar el objetivo, los alumnos hacen una evaluación retrospectiva (analizan sus acciones y, a base de ellas, deciden cómo actuar en futuro)

Además de los enfoques de Dörnyei, los autores Williams y Burden (1997, en Dörnyei, 2001) explicaron que la motivación puede ser dividida en dos modelos – la motivación interna y externa. Cada uno de estos modelos tiene los factores que lo determinan. Los factores internos forman parte de nuestra personalidad e incluyen el interés intrínseco para la actividad, valor percibido de la actividad, sentimiento de dominio, actitudes, género, etc. Los factores externos representan a nuestra comunidad, los hábitos y personas que nos rodean (personas significativas, la interacción con las personas significativas, el entorno de aprendizaje, redes familiares, sistema educativo, etc.) (Dörnyei, 2001).

Según Mihaljević Djigunović (1998), en psicología existen dos enfoques a la motivación: uno que implica teorías sobre premios (hedonístico) y otro que acentúa la imagen que el individuo tiene de si mismo y el grado de su aspiración.

Si aplicamos el enfoque hedonístico a la enseñanza, eso significaría que el maestro debería construir actividades para que el alumno lograra éxito. Este éxito significa, para el alumno, un premio. El enfoque hedonístico por eso implica una enseñanza individualizada lo que no es posible en la enseñanza de una lengua extranjera ya que la lengua es un medio de comunicación entre, al menos, dos personas.

En el segundo enfoque el individuo busca maneras de lograr su potencial. Este enfoque incluye un grado de aspiración que es, según Mihajević Djigunović (1998), un estándar que el individuo impone a si mismo en alguna actividad y se considera que éxito en actividades previas levanta el grado de aspiración, mientras que un fracaso baja el nivel de aspiración.

Según las teorías sobre éxito, existen dos tipos de alumnos: los que tienen una gran necesidad de tener éxito y los que no son muy ambiciosos. Los primeros tienen la tendencia de sentir que tienen éxito gracias a sus capacidades y se sienten muy orgullosos cuando tienen éxito. Otros atribuyen sus fracasos a la escasez de capacidades.

El modelo de Crookes y Schmidt (1991, en Kabalin Borenić, 2013) se basa en el enfoque socio - educativo, pero es más influenciado por la teoría de las expectativas de psicología general. Los autores dividen a los factores de motivación en internos y externos. Los factores internos son: el interés en otro idioma a base de las actitudes existentes, experiencias y conocimientos previos; relevancia, o la impresión del estudiante de que el aprendizaje del idioma puede satisfacer las necesidades personales de los logros; expectativa de éxito o fracaso; resultados (premios que un estudiante quiere lograr) (Kabalin Borenić, 2013). Los factores exteriores de la motivación de estudiantes incluyen tres tipos de comportamiento: el estudiante elige el aprendizaje de idiomas; el estudiante tiene la persistencia en las actividades y se regresa a ellas después de una interrupción; el estudiante mantiene un alto nivel de compromiso (Kabalin Borenić, 2013). Estas características externas coinciden con su definición de los estudiantes motivados que son "permanentemente productivos y comprometidos en el aprendizaje, sin la necesidad de constante estimulación y orientación" (Kabalin Borenić, 2013:41).

### **3.7. La dimensión integradora e instrumental de la motivación**

Gardner (1985) describe la motivación integradora con tres niveles: la orientación integradora (se refiere al objetivo del aprendizaje de la lengua), la integratividad (se refiere al interés de aprender lenguas para poder formar parte de la comunidad de la lengua extranjera), el motivo integrador (motivación y actitudes hacia la clase de lenguas). Según el modelo integrador, la persona motivada quiere formar parte de la comunidad de L2 y tiene actitudes positivas hacia la clase de lenguas (Gardner, 1985).

En el centro del modelo está la relación del alumno hacia los miembros de la comunidad de la lengua que estudia mientras que otros factores, como instrumentalidad y atribuciones no resultan tan importantes.

La dimensión instrumental a menudo resulta muy motivadora para los estudiantes ya que representa cualquier tipo de beneficios que uno obtiene cuando sabe lenguas extranjeras. Gardner (1975, en Kabalin Borenić, 2013) no incluye la instrumentalidad en su teoría de la motivación sino solamente destaca la dimensión instrumental como la razón para empezar el aprendizaje de la lengua porque, para él, la dimensión instrumental no tenía tanta importancia. Otros investigadores, por ejemplo, Dörnyei (1990), investigan la motivación y actitudes y los relacionan con la dimensión instrumental de la motivación. Él investigó la motivación y las actitudes de los estudiantes de inglés en Hungría que no tienen contacto con hablantes nativos de inglés. Sus resultados mostraron que existen dos tipos de subsistemas: integrador e instrumental y que el subsistema instrumental está relacionado con el deseo para logro mientras que el subsistema integrador tiene conexión con un deseo de conocer la lengua en un nivel alto. En estudios más recientes, Dörnyei (2001) destaca la importancia de la motivación integradora, es más, él nota que la motivación integradora incluye la motivación instrumental. La motivación instrumental está presente cuando la persona está aprendiendo la lengua para cumplir con un objetivo práctico (por ejemplo, un ascenso en el trabajo).

### **3.8. Tipos de motivación en el aprendizaje de lenguas**

Investigando, por ejemplo, el área de adquisición de segunda lengua, podemos distinguir entre dos tipos de motivación: la motivación para aprender la lengua y la motivación en el aula. La motivación para aprender la lengua es en el centro del modelo socio – educativo y se enfoca

en el individuo, en sus capacidades y su identidad, en el componente cultural, etc. La motivación en el aula, desde otro lado, representa un modelo educativo de la motivación, se centra en la situación en la clase, en el currículo, el maestro y la persona en el ambiente educativo: el alumno.

### **3.8.1. Motivación en el aula**

Aunque el alumno está en el centro de la mayoría de las investigaciones de la motivación, hay que destacar la importancia de la influencia de la situación en el aula en la motivación de los alumnos. Puesto que la clase es un factor que se puede modificar fácilmente y su influencia en la motivación puede aumentar, sería conveniente investigar la motivación en el aula. En cada aula existe una relación entre los alumnos y el entorno, y la motivación solamente dirige la conducta de los alumnos hacia una meta mientras que la relación del alumno con sus colegas y el entorno aumenta la motivación (Kabalin Borenić, 2013).

El proceso de aprendizaje en el aula puede ser agradable y desagradable, motivador o desmotivador, pero muchos aceptan que el proceso de aprendizaje en el aula tiene impacto a la motivación. El aprendizaje en el aula pasa por varias situaciones, así que la motivación puede estar relacionada con una situación específica. Este tipo de motivación es la motivación de corto plazo.

Balenović (2011) destaca la importancia de la clase, del ambiente en la clase y de las tareas que se hacen en la clase. Describe la investigación de Julkunen (2001, en Balenović, 2011) en Finlandia que confirmó estas suposiciones: los alumnos obtuvieron mejores resultados en una situación cooperativa en el aula. El ambiente en la clase debería ser relajado, seguro y promover cooperación más que competitividad. Aunque a veces parece que la competitividad anima a los alumnos a esforzarse más, sus efectos pueden provocar ansiedad e inhibición. En estos casos, es la responsabilidad del profesor a intervenir. Los alumnos necesitan ambientes seguros donde pueden expresar sus opiniones y hacer errores sin tener miedo y sin sentir vergüenza. El grupo de alumnos también tiene que ser cohesivo, cooperativo y obedecer reglas (Dörnyei, 2001).



### **3.8.2. Motivación en nivel de situación**

La motivación en nivel de situación representa la motivación del alumno en cierta situación y cuando la motivación del estudiante y la motivación en nivel de situación empiezan a interactuar, el estudiante se convierte dispuesto a dedicar tiempo y energía para lograr el objetivo, es decir, cumplir con su tarea (Kabalin Borenić, 2013). Existen tres tipos de situaciones en las que el aprendizaje tiene lugar: situación cooperativa (cuando el objetivo puede ser realizado solamente a través de cooperación), competitiva (cuando el estudiante puede realizar su meta en una competición con otros alumnos) e independiente (Mihaljević Djigunović, 1998).

Se considera que el tipo de situación más positivo es la situación cooperativa porque los alumnos se apoyan, ofrecen asistencia mutua, crean un sentimiento de curiosidad, de interés para el tema y una actitud positiva hacia el aprendizaje. También, parece que, según investigadores, el aprendizaje en una situación cooperativa afecta positivamente a las actitudes hacia el aprendizaje (Mihaljević Djigunović, 1998). Otro tipo de situación es la situación competitiva en la que no encontramos una actitud positiva y raramente se crea un sentimiento de curiosidad e interés. Además, la motivación que aparece es la motivación extrínseca (el alumno solamente quiere ser mejor que sus compañeros) y su esfuerzo no significa nada si no tiene las mismas capacidades como otros (Mihaljević Djigunović, 1998). La situación independiente ocurre cuando uno estudia solamente por su propio bienestar sin ninguna curiosidad por el tema, sin asistencia mutua entre los alumnos y la situación puede llevar a un estado con actitudes muy negativas hacia la lengua ya que el lenguaje es un fenómeno social y la ausencia de contacto con otros provoca negatividad (Mihaljević Djigunović, 1998).

Aquí también sigue siendo relevante la investigación de Julkunen (2001, en Balenović, 2011) en Finlandia que confirmó que los alumnos obtuvieron mejores resultados en una situación cooperativa (que produce seguridad y apoyo) en el aula y que, para resultados óptimos, el ambiente en la clase debería ser relajado, seguro y promover cooperación más que competitividad.

Es obvio que la situación competitiva e independiente no pueden tener mucho éxito en el aprendizaje porque la lengua es un fenómeno vivo que necesita un tipo de interacción entre personas. La situación competitiva, además de provocar actitudes negativas, también puede

crear ansiedad en la comunicación porque los alumnos que no tienen capacidades como otros pueden sentir miedo al momento de hablar o escribir en la lengua extranjera. Es lógico concluir que la situación cooperativa lleva a un éxito no solamente en el campo de aprendizaje de las lenguas, sino también en la interacción con otros miembros de la comunidad de cualquiera lengua.

### **3.8.3. Motivación a base de tareas**

Según Kabalin Borenić (2013), las tareas son un segmento corto y definido por el contenido y el tiempo necesario para resolverlas y, para que las tareas fueran motivadores, deben incluir cuatro componentes: el interés, la relevancia, la expectativa y el resultado. Una tarea interesante es la que despierta la curiosidad de los estudiantes, mientras que la tarea relevante es la que mantiene la motivación del estudiante mediante el cumplimiento de sus objetivos. La tarea debe cumplir con las expectativas de éxito o fracaso, y su resultado debe provocar el placer y el orgullo que aumenta la motivación. En conclusión, para que tarea sería buena, debe fomentar la curiosidad, debe permitir la autonomía del alumno en la ejecución de la tarea y debe permitir que el éxito esté logrado por el esfuerzo.

Diferentes tipos de tareas afectan al proceso de motivación de modo diferente. Sin embargo, las tareas tienen un papel clave en lo que el alumno aprende en la clase. Csikszentmihaly (1991, en Mihaljević Djigunović, 1998), considera que existen ocho características que la tarea debe tener para que el alumno sintiera placer cuando la hace. Sin embargo, parece que es muy difícil hacer tareas que tienen todas estas características como, por ejemplo, crear las condiciones para que el alumno haga su tarea, para que se concentre en la tarea y se sumerja en el trabajo; la tarea debe ser interesante y el alumno debe tener dominio en su trabajo; al final, el alumno también debería tener un concepto claro de la tarea y recibir comentarios después de terminar su tarea.

Estas características se centran en el alumno que debe ser motivado para resolver su tarea. No solo que la tarea debe contener todas las características que tienen importancia para el alumno, sino las condiciones en la clase deben estar adecuadas (cooperativas, seguras) para que el alumno pueda concentrarse en la tarea. El maestro tiene un papel importante también, debe analizar el trabajo del alumno y dar comentarios útiles para que el alumno pueda mejorar su desempeño.

Junto con estas ocho características, aparecen otras que afectan la motivación. Estas características son muy importantes porque pueden ayudar al alumno a realizar su tarea con éxito. Por ejemplo, juegos lingüísticos son un instrumento de aprendizaje de la lengua que aumenta la motivación del aprendizaje porque son muy interesantes y entretenidos, como observa Díaz Sandoval (2012: 97-102). Durante los juegos, se destaca el uso de la lengua extranjera porque esto es clave para realizar la tarea y los juegos deberían provocar curiosidad – la curiosidad es un motivador que provoca la necesidad de realización de tarea.

### **3.9. Investigaciones sobre la motivación**

#### **3.9.1. Investigaciones en Canadá**

Las primeras investigaciones de la motivación en el aprendizaje de lenguas segundas fueron hechas en Canadá, un país bilingüe, por un científico que aun hoy sigue siendo uno de los investigadores más influyentes de este tema - Gardner. Sus estudios han destacado la importancia de las actitudes hacia la comunidad de L2 – si las actitudes son positivas, existen más posibilidades de aprender una lengua con éxito.

#### **Gardner y Lambert**

El problema clave que ocupaba a Gardner y Lambert (1972, en Mihaljević Djigunović, 1998:27), era algo muy simple: „¿cómo es posible que dos personas tienen las mismas condiciones pero una persona aprende una lengua rápidamente y con éxito mientras que otra persona no puede aprender esta misma lengua?“.

En una de las primeras investigaciones de las variables que constituyen el aspecto sociopsicológico, Gardner y Lambert, (1959, en Kabalin Borenić, 2013) trataron de explicar las diferencias de la motivación en una comunidad multicultural. Su suposición central fue que el aprendizaje de las lenguas tiene mucha relación con el aspecto social y que las actitudes de alumnos hacia la comunidad de la lengua definen su futuro éxito en el aprendizaje.

En sus investigaciones, Lambert y Gardner (1972, en Mihaljević Djigunović, 1998) analizaban a alumnos, adolescentes que estudiaban inglés y francés en un entorno bilingüe en Canadá y

EEUU. Analizaron los aspectos sociopsicológicos del aprendizaje de una lengua segunda/extranjera.

En su investigación, Gardner y Lambert (1972, en Mihaljević Djigunović, 1998) consideran que el éxito en el aprendizaje de una lengua depende de tres características del alumno (talento, inteligencia y motivación) y dos variables del maestro (las condiciones que el alumno necesita para aprender y buena presentación del material que uno debe aprender).

Sus instrumentos de investigación trataron de averiguar actitudes y motivación, talento, éxito en el aprendizaje y características personales (Mihaljević Djigunović, 1998). En las primeras fases de la investigación, Gardner y Lambert se centraron en entornos bilingües de Montreal y EEUU. Investigaron a los estudiantes de francés cuy lengua materna era inglés y los estudiantes de inglés cuya lengua materna era francés. En la investigación del aprendizaje de la lengua francesa, los examinados eran los alumnos de Louisiana, Maine y Connecticut. Los examinados también eran divididos en alumnos que hablaban francés en casa (origen francesa), o los que no tenían contacto con francés en sus casas (origen inglesa). El análisis de los resultados mostró que existen al menos dos tipos de influencias al éxito: inteligencia y talento, actitudes y motivación. Justo por eso, si solamente conocemos la inteligencia y talento de un alumno, no podemos definir su motivación y actitudes y viceversa (Mihaljević Djigunović, 1998).

Los resultados de los alumnos de origen inglesa muestran que el talento es una buena muestra del éxito en la lectura, vocabulario, gramática, el ritmo. También, los alumnos con una gran motivación de aprender francés tienen buenas notas. Y, mientras que la motivación en Louisiana procede de un gran apoyo familiar, la motivación en otros países tiene diferentes fuentes (orientación integradora, etc) (Mihaljević Djigunović, 1998).

Una situación diferente surge con los alumnos de origen francesa de países Louisiana y Maine. Los alumnos del país Maine hablaban francés mejor, tenían actitudes muy positivas hacia la lengua francesa, estaban más seguros de la valor instrumental del aprendizaje. Esta situación muestra que la comunidad francesa en Maine era más fuerte y se ocupaba más con su identidad francesa (Mihaljević Djigunović, 1998)

Los alumnos de origen francesa tienen, en general, una idea más clara del valor instrumental e integrador del aprendizaje de la lengua, una actitud más positiva hacia su subcultura, etc. Lo

interesante es que el nivel de motivación, el deseo de aprender y apoyo familiar son mismos con los alumnos de origen inglesa también (Mihaljević Djigunović, 1998).

Lambert y Gardner (1972, en Mihaljević Djigunović, 1998) trataron de hacer la misma investigación en un nuevo lugar – Filipinas. La lengua de su investigación fue inglés porque el significado de la lengua inglesa en Filipinas tiene es muy grande – alumnos estudian inglés desde muy jóvenes, la lengua inglesa es la lengua de negocio (orientación instrumental) y el conocimiento de inglés significa prestigio. Los resultados muestran que los alumnos que tienen una orientación instrumental y un apoyo familiar, también tienen más éxito en el aprendizaje (Mihaljević Djigunović, 1998).

### **3.9.2. Las investigaciones de Dörnyei**

Una de las más importantes investigaciones de Dörnyei (1990) fue sobre la motivación para aprender inglés como lengua extranjera. El inglés en Hungría, el país de Dörnyei, no se estudia para poder conversar con hablantes nativos de la lengua, sino para poder hablar con otros que también estudian inglés como lengua extranjera.

Por esto, Dörnyei concluyó que la investigación sobre la motivación para aprender inglés como lengua extranjera exige una estrategia diferente. Los examinados fueron alumnos de una escuela de lenguas extranjeras en Hungría. Una mitad de los examinados eran principiantes y la otra mitad eran los del cuarto y quinto semestre (Dörnyei, 1990).

En la primera fase de la investigación, se elaboró el cuestionario sobre la motivación (el uso de la lengua, los intereses y las actitudes de los examinados). Según el cuestionario y el análisis de las variables que se refieren al uso de la lengua, se extraeron cuatro factores y sus variables: el uso instrumental de la lengua (se refiere a la utilidad de la lengua en el campo de trabajo), el uso pasivo y sociocultural de la lengua (se refiere al interés que uno tiene para otras culturas y los cambios y acontecimientos que pasan cuando se estudia una lengua), el uso comunicativo y sociocultural de la lengua (se refiere al uso activo de la lengua: conversaciones con hablantes nativos, etc), la lectura para propósitos informales (el uso de la lengua para leer libros y periódicos).

Con el análisis factorial de las variables se extraeron siete factores: la instrumentalidad, la necesidad de éxito, el interés por lenguas y culturas extranjeras, el deseo de conocimiento y

los valores relacionados con la lengua inglesa, las malas experiencias con el aprendizaje, el deseo de una estancia temporal en el extranjero, el aprendizaje de una lengua como un reto nuevo.

Para investigar las relaciones entre los diferentes campos del uso de la lengua, las actitudes y la motivación, Dörnyei (1990) investigó la interconexión entre estos dos grupos de factores. Se concluye que existe una conexión positiva entre la instrumentalidad y el uso instrumental de la lengua. La necesidad de éxito muestra una conexión con el uso pasivo y sociocultural de la lengua, mientras que el interés por lenguas y culturas extranjeras muestra un enlace significativo solamente con el uso pasivo y sociocultural de la lengua. El deseo de conocimiento y los valores relacionados con la lengua inglesa tienen una relación importante con la lectura para propósitos informales y las malas experiencias con el aprendizaje muestran una correlación con el uso comunicativo y sociocultural de la lengua. El deseo de una estancia temporal en el extranjero está relacionado con el uso instrumental de la lengua y el aprendizaje de una lengua como un reto nuevo muestra una relación positiva con el uso comunicativo y sociocultural de la lengua.

Dörnyei (1990) considera que el grado de conocimiento que se quiere lograr estudiando es más elevado en el aprendizaje de una segunda lengua. Por eso Dörnyei investiga también las correlaciones entre el grado deseable de conocimiento de la lengua extranjera y varios factores. Dörnyei concluye que la motivación instrumental y la necesidad de éxito son los más importantes en el aprendizaje de la lengua en los inicios del aprendizaje, si bien para otros niveles de aprendizaje necesitamos la motivación integradora.

Estos tipos de motivación caben en dos subsistemas que, según Dörnyei (1990), son el subsistema instrumental y el subsistema integrador.

El subsistema instrumental se refiere a motivos extrínsecos e intrínsecos y está relacionado con la carrera profesional de una persona.

El subsistema integrador difiere según se trate del aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Cuando se trata del aprendizaje de la lengua segunda, las actitudes, las orientaciones y los motivos tienen carácter afectivo. El subsistema integrador tiene cuatro dimensiones que están representadas por factores: el interés por otras lenguas y culturas y el uso pasivo y sociocultural de la lengua (insinúa que el alumno siente interés por otras lenguas y culturas), el deseo de conocimiento y valores relacionados con la lengua inglesa y la lectura

para propósitos informales (se refiere al deseo que el alumno tiene de conocer el mundo y otras culturas), el aprendizaje de una lengua es un reto nuevo y el uso comunicativo y sociocultural de la lengua (supone que uno quiere cumplir nuevos retos en su vida), el deseo de una estancia temporal en el extranjero.

En conclusión, Dörnyei observa que existen tres niveles de motivación: el nivel de lengua, el nivel del alumno y el nivel del contexto de aprendizaje (la clase, el curriculum, los materiales de clase, etc) (Mihaljević Djigunović, 1998). Los tres niveles representan los motivos básicos para el aprendizaje de lenguas e incorporan todo lo importante en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera: el ambiente y la cultura del país de la lengua, todas las características afectivas que influyen al alumno (como su autoestima, por ejemplo), y el contexto en el que se aprende la lengua (el aula, el currículum, los materiales) (Mihaljević Djigunović, 1998).

### **3.9.3. Investigaciones sobre la motivación de los estudiantes de E/LE**

#### **3.9.3.1. *La motivación en la clase de ELE: Estrategias de motivación para estudiantes japoneses***

La investigación de Fernández Saavedra y Gómez Bedoya (2010) empezó con el análisis del entorno y de las necesidades de los participantes que estudian la lengua española. Se hizo una encuesta con 100 estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio donde los estudiantes tenían que contestar a tres preguntas eligiendo su respuesta (Fernández Saavedra y Gómez Bedoya, 2010:198).

Los resultados para la primera pregunta (¿Por qué empezaste a estudiar español?) muestran que más de la mitad de los participantes estudian español porque les interesa la cultura hispanoamericana o porque quieren viajar a estos países. Las respuestas más comunes eran que les gusta la cultura española y latinoamericana y que estudian español porque se habla en muchos países y por muchas personas o porque los participantes en el estudio tienen amigos hispanohablantes (Fernández Saavedra y Gómez Bedoya, 2010).

Las respuestas a la siguiente pregunta, que investigaba sobre qué aspectos de la cultura española les interesan a los estudiantes, estaban relacionadas con razones muy comunes, como el arte, la música, la gastronomía, el cine, el fútbol y la literatura. No sorprenden las

respuestas porque estas son las razones más comunes para aprender las lenguas en general. A primera vista puede sorprender que el fútbol no sea una de las primeras razones, pero la mayoría de la clase estaba formada por mujeres y los autores opinan que quizás esta sea la razón (Fernández Saavedra y Gómez Bedoya, 2010).

Por último, la tercera pregunta averiguaba si estos temas aparecen en los cursos, ya que los estudiantes a menudo decían que estos son los temas que más les interesaban. La respuesta «a veces» aparece en la mayoría de casos, y un 25% de los estudiantes dijo que sus temas de interés no aparecen tratados nunca en sus estudios (Fernández Saavedra y Gómez Bedoya, 2010).

Los autores también proponen algunas actividades para motivar a los estudiantes, es decir, formar pre – tareas y post – tareas. La pre – tarea funciona como un rompehielos donde los estudiantes usan varias estrategias de aprendizaje (por ejemplo: la foto del día donde los alumnos tienen que explicar un rasgo de la foto). Las post – tareas son, en realidad, los diarios de aprendizaje en los que los alumnos describen sus experiencias relacionadas con el proceso de aprendizaje (Fernández Saavedra y Gómez Bedoya, 2010).

### ***3.9.3.2. La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses***

La investigación de Su-Ching Sun (2010) se centró en la motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing y de la Universidad de Lenguas Extranjeras Wenzao. Los objetivos fueron (Su-Ching Sun, 2010):

- conocer las motivaciones de estudiar español
- examinar el estado del aprendizaje del español
- investigar la influencia de la exigencia de la prueba de nivel en la motivación

Había 287 participantes en el estudio, la encuesta consistía de 58 preguntas y cada una de ellas tenía cinco opciones: muy en desacuerdo, en desacuerdo, normal, de acuerdo y muy de acuerdo. Las preguntas estaban divididas en 8 grupos que comprendían la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca estaba dividida en: los motivos laborables, el ambiente de aprendizaje, el deseo de ir al extranjero, las notas, los medios de comunicación y



culturales y la obligación. Según los resultados, la mayoría de los estudiantes chinos estudian español por una motivación intrínseca, es decir, porque la lengua les interesa (Su-Ching Sun, 2010).

Al analizar las motivaciones extrínsecas, se concluye que los motivos laborables, el ambiente de aprendizaje, los medios de comunicación y culturales son los que más les motivan para aprender español (Su-Ching Sun, 2010). De todos los motivos, el más importante es el motivo laboral, porque los estudiantes piensan que aprender español bien les facilitará encontrar un buen trabajo en el futuro. El método didáctico de los cursos, la calidad de los cursos y la buena planificación de los cursos también son factores importantes para motivar a los alumnos. Sin embargo, las notas no son factores tan importantes para motivar a los estudiantes chinos. (Su-Ching Sun, 2010).

En conclusión, los estudiantes chinos y taiwaneses tienen una motivación intrínseca para estudiar español, pero también los motivos extrínsecos tienen mucha importancia en sus razones para aprender la lengua: piensan que, gracias a saber la lengua, podrán encontrar trabajo fácilmente, que podrán encajar con la comunidad de los hablantes nativos de la lengua española. Los autores también han dado sugerencias para los profesores de ELE para modificar sus clases y motivar a sus alumnos. Las sugerencias incluyen una buena planificación del curso, un buen método didáctico un material adecuado (periódicos, películas, músicas y bailes), mantenimiento de la calidad del curso (Su - Ching Sun, 2010).

#### **3.9.4. Las novedades en las investigaciones de la motivación del aprendizaje de segunda lengua**

En los últimos años han aparecido nuevas teorías sobre la motivación para el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Los investigadores y científicos todavía no han dado soluciones para el problema, pero, como anota Mihaljević Djigunović (1998:42):

Oxford y Shearin consideran que existen cuatro razones por las que todavía no hemos resuelto el problema de la motivación: no existe una definición de la motivación, existen desacuerdos cuando se trata de diferenciar la motivación para el aprendizaje de lengua segunda y lengua extranjera, las investigaciones de la adquisición de segunda lengua no toman en cuenta las teorías de motivación que se han desarrollado en varios campos de psicología, el maestro no conoce las verdaderas razones por las que el alumno estudia una lengua. Mihaljević Djigunović (1998:42).

Las dos investigadoras relacionaron la motivación del alumno con su sentimiento de seguridad emocional y psicológica. Si el alumno no se siente seguro psicológicamente no puede estar motivado para estudiar (tal y como lo destacaron Lambert y Gardner también). El maestro tiene un gran papel en esta situación: él o ella es el responsable de organizar actividades en el aula que facilitarán el éxito del alumno.

Uno de los más importantes factores de la motivación es establecer una meta: de esta manera los alumnos saben si anticipan un éxito o fracaso, si el aprendizaje de una lengua dará lugar a un cambio (por ejemplo, promoción en el trabajo), etc.

Para obtener una motivación constante, según Oxford y Shearin (1994, en Mihaljević Djigunović, 1998), el alumno motivado cree que los resultados que puede obtener estudiando tendrán algún valor en su vida. Además de este tipo de motivación, existen otros dos tipos: la motivación intrínseca (su fuente está en el alumno) y la extrínseca (la conducta del alumno se anima con premios).

Oxford y Shearin (1994, en Mihaljević Djigunović, 1998) destacan el papel del maestro, que puede afectar a la motivación: el maestro puede identificar el tipo de motivación que el alumno tiene e identificar qué aspectos del aprendizaje son importantes para el alumno; el maestro puede ayudar al alumno a lograr sus metas (el maestro muestra al alumno cómo estudiar); el maestro puede destacar que el aprendizaje de una segunda lengua puede aumentar la conciencia social del alumno; el maestro puede convertir el aula en un lugar positivo usando estrategias de enseñanza bien organizadas, creativas y estimulantes; el maestro puede ayudar al alumno a motivarse a sí mismo (creando motivación intrínseca).

Crookes y Schmidt (1991, en Mihaljević Djigunović, 1998) ofrecen algunas soluciones para el problema con la definición de la motivación. Advierten que la definición de la motivación que tienen los maestros y que considera que la motivación para aprender una lengua se centra en el estudiante que se dedica a sus estudios y no necesita guías o consejos no ha sido aceptada por los investigadores del proceso de adquisición de segunda lengua. Por eso, Crookes y Schmidt (1991, en Mihaljević Djigunović, 1998:44) definen la motivación como una «variedad de actividades y logros que uno escoge o elude y el nivel de esfuerzo que dedica a estas actividades y logros». Según Crookes y Schmidt (1991, en Mihaljević Djigunović, 1998), la motivación incluye cuatro factores: el interés para la segunda lengua, la relevancia que la lengua tiene para el alumno (el cumplimiento de las necesidades del estudiante, la expectativa de éxito o fracaso y los resultados).

### **3.9.5. Investigaciones en Croacia**

En Croacia, además de Mihaljević Djigunović, ha habido varias investigaciones para analizar la motivación de los alumnos y estudiantes de lenguas extranjeras.

Vilke Pinter (1995, en Balenović, 2011) investigó la orientación de los estudiantes de la Facultad de medicina veterinaria. Los resultados mostraron que existen las siguientes orientaciones: comunicativa, cultural, informativa y profesional. Miškulin – Čubrić (2002, en Balenović, 2011) analizó la motivación de los estudiantes de la Facultad de gestión turística y hotelera en Opatija. Los estudiantes cursaban estudios de alemán, italiano, inglés y francés, y la investigación mostró que la orientación más destacada era la instrumental. Los estudiantes opinaban que el conocimiento de la lengua les ayudaría en su futuro trabajo y en la comunicación con los hablantes nativos de esas lenguas. Si comparamos los resultados de Vilke Pinter con los resultados obtenidos por Miškulin-Čubrić, podemos ver que los estudiantes de la Facultad de medicina veterinaria consideran todas las orientaciones igual de importantes, mientras que los estudiantes de Facultad de gestión turística y hotelera destacan una orientación, la instrumental.

Lógicamente, podemos concluir que los estudiantes que en futuro quieren trabajar en el sector del turismo tienen que saber más de una lengua porque su futuro trabajo lo requiere, mientras que los estudiantes y futuros médicos veterinarios quieren aprender lenguas por varias razones (para conocer y entender la cultura de un país, para obtener información en una lengua extranjera y para poder comunicarse con hablantes nativos de una lengua, etc.).

#### **3.9.5.1. *La motivación de los alumnos adultos para aprender inglés en el contexto de la globalización***

El objetivo de la investigación de Balenović (2011) fue definir y describir la motivación y las orientaciones de los estudiantes adultos de inglés en el contexto de la globalización. La suposición de la investigación era que los estudiantes adultos desarrollan una motivación instrumental y no integradora. Se supone que los adultos tienen que conocer la lengua por razones prácticas: para poder cumplir con sus obligaciones, tanto privadas como las de negocios (Balenović, 2011).

La investigación fue organizada con 100 personas, todas adultas y estudiantes de inglés. Los estudiantes primero tenían que describir con detalle sus razones para aprender inglés para poder formar el cuestionario. El cuestionario constaba de dos partes: en la primera parte se requirieron las preguntas personales sobre el encuestado (sexo, edad, trabajo, educación) y en la segunda parte se formulaban 35 afirmaciones basadas en las descripciones de la motivación que hicieron los estudiantes de antemano. Las afirmaciones se calificaron con una escala LÍkert desde 1 (no estoy de acuerdo) hasta 5 (estoy totalmente de acuerdo).

De la primera parte del cuestionario podemos concluir que la mayoría de personas encuestadas tenía un título universitario que está relacionado con la práctica del aprendizaje a lo largo de la vida y, también, con el deseo de personas con formación académica de aprender aún más (Balenović, 2011). La proporción entre mujeres y hombres era idéntica y se trataba de gente de mediana edad.

Para analizar los datos de la segunda parte, se usó el método de análisis factorial, que mostró que existen cuatro orientaciones (Balenović, 2011):

1. La orientación afectivo-cultural: deseo de aprender la lengua por el amor a la lengua y el deseo de conocer y entender la cultura de la lengua
2. La orientación comunicativo-integradora: comunicación con hablantes nativos de la lengua e integración en la comunidad de la lengua extranjera
3. La orientación profesional: la necesidad de aprender la lengua por razones de trabajo
4. La orientación instrumental-tecnológica: la necesidad de aprender la lengua por razones prácticas en la vida cotidiana (para poder entender todo tipo de informaciones en una lengua extranjera)

Este análisis mostró que existe más que la dicotomía de Lambert y Gardner (1972, en Balenović, 2011), motivación integradora e instrumental, y que afirma las teorías de Dörnyei (1994, en Balenović, 2011), que notó que una orientación incluye la otra (por ejemplo, la afirmación «Estudio inglés porque, con el ingreso de Croacia a la EU, el inglés será la lengua más importante para la comunicación entre personas» incluye la orientación afectivo-cultural, comunicativo-integradora y profesional, como destaca Balenović, 2011).

Un análisis más profundo mostró que la orientación más común era la orientación afectivo-cultural (el amor por la lengua), y la orientación menos frecuente era la orientación comunicativo-integradora. Estos datos muestran que la razón clave para aprender inglés era el

amor por la lengua y no el deseo de comunicarse con hablantes nativos o integrarse en la comunidad de la lengua extranjera (Balenović, 2011).

## **4. Otros factores en el aprendizaje de lenguas extranjeras**

Además de los factores cognitivos (talento) y afectivos (el factor afectivo más importante es la motivación), existen otros que afectan a la motivación para aprender lenguas extranjeras. El entorno, la relación entre profesor y alumno y otros factores socioculturales forman parte de la realidad del alumno que influye en gran medida en su aprendizaje y en la manera en la que aprende. Un entorno cooperativo y seguro, el apoyo del maestro y el material didáctico pueden aumentar o disminuir la motivación del estudiante. En los siguientes apartados se presentarán estos factores.

### **4.1. La importancia del entorno y la relación profesor-alumno**

Uno de los factores que más influencia tienen en la motivación para aprender lenguas extranjeras es la necesidad de interacción social. En el aula, los compañeros y el profesor forman parte del entorno del alumno. Este entorno humano puede tener influencias positivas y negativas (desarrollando temor y evaluación negativa) en el alumno (Barrios Espinosa, 1997).

Los profesores son los que, en la mayoría de los casos, tienen la responsabilidad de motivar a los alumnos. Pero, desafortunadamente, su papel clave en el sistema educativo es enseñar el currículo y nada más y «el hecho de que lo primero no puede ocurrir sin lo segundo a menudo se ignora», como destaca Dörnyei (2001:27).

Por eso existen varias estrategias de motivación. Según Dörnyei (2001), las estrategias de motivación son acciones que orientan la conducta de las personas hacia la realización de objetivos. Para los profesores, las estrategias son muy claras, hay que crear las condiciones para la motivación (atmósfera agradable, apoyo, formar buenas relaciones entre profesor y alumnos), generar la motivación inicial (aumentar el deseo de realizar objetivos y el deseo de éxito), mantener y proteger la motivación (destacar la importancia de objetivos, hacer tareas estimulantes, crear una atmósfera de apoyo mutuo y cooperación) y fomentar la autoevaluación retrospectiva positiva.

Para generar la motivación inicial, el profesor debe aumentar el sentimiento positivo de las actitudes y valores que el alumno siente acerca de la lengua. Fomentando la orientación integradora e instrumental hacemos posible que el alumno se sienta parte del grupo de la

lengua extranjera (presentando la cultura de otros países, conversando con hablantes nativos, etc.) y que los alumnos perciban que la realización de sus tareas lleva al éxito en la clase. Los alumnos deben darse cuenta de los objetivos de la clase y de que, para cumplirlos, hay que esforzarse, analizar sus acciones y tomar decisiones para completar las tareas. Además, el currículo de la asignatura debe ser presentado de una manera interesante y relevante para los alumnos (Dörnyei, 2001).

El profesor, el aula y el grupo de alumnos son la base para crear condiciones buenas para la motivación. Las características personales del profesor, su conducta y sus métodos de enseñanza influyen en el aprendizaje de lenguas. Las características que los alumnos reconocen como buenas en un profesor son la posibilidad del profesor de hablar con sus estudiantes de manera personal, tranquilizadora; la voluntad de dar comentarios y valorar el esfuerzo de los alumnos; el entusiasmo del profesor (Dörnyei, 2001).

Los profesores pueden influir negativamente y positivamente a la motivación del alumno. La influencia negativa aparece cuando se crea presión, tareas demasiado difíciles para los alumnos y tensión, alumnos con autoestima y motivación baja (por ejemplo, si el profesor siempre interrumpe al alumno con correcciones). El profesor debe investigar las formas de enseñanza más adecuadas para los alumnos; tiene que desarrollarse como profesor y persona, debe respetar la personalidad y las capacidades de los alumnos (Barrios Espinosa, 1997).

La motivación debe ser mantenida y protegida durante todo el tiempo porque, como ya hemos comentado, la motivación de los alumnos tiene sus altibajos y depende de muchos factores. De nuevo, hay que fomentar la importancia de los objetivos: el alumno debe tener objetivos realistas, claros y específicos, exigentes (pero no demasiado), y los profesores deben producir comentarios y dar apoyo acerca de sus objetivos (Dörnyei, 2001). El alumno mantiene su motivación mejorando su proceso de estudiar cuando aumenta el valor intrínseco de aprendizaje, cuando la confianza en uno mismo no disminuye (cuando los alumnos sienten que su papel en la clase es importante, que su competencia no es algo incontrolable, etc). La motivación se protege, también, creando una autonomía del alumno en el aprendizaje. El alumno debe ser animado a analizar los materiales didácticos y a tener control en la planificación de su aprendizaje (Dörnyei, 2001).

La autoevaluación retrospectiva positiva tiene gran influencia en las decisiones que el alumno tomará en el futuro. Los alumnos valorarán sus acciones de manera positiva si fomentan el papel de esfuerzo y no de sus habilidades (porque el esfuerzo es un factor que

está bajo nuestro control), si reciben comentarios útiles (los comentarios deben contener ejemplos positivos, argumentos convincentes que muestra la confianza en que el alumno puede hacer algo y cómo usar varias estrategias de aprendizaje) y si sienten orgullo y satisfacción en el aula (si pueden mostrar su éxito, si reciben premios, etc.) (Dörnyei, 2001).

## **4.2. Percepción del objetivo**

Según Gardner (2010) las personas motivadas para hacer algo están centradas en su meta. «Quieren conseguir la meta, hacen esfuerzo para conseguirla, muestran persistencia, deseo para lograr la meta; cumplen con todas las tareas necesarias y, al final, sienten orgullo y confianza en sí mismos.» (Gardner, 2010:8).

Formar un objetivo es muy importante en el aprendizaje de una lengua. No obstante, es necesario tener cuidado para que nuestros objetivos no sean desmotivadores (Barrios Espinosa, 1997). Por ejemplo, si nuestro objetivo es alcanzar el nivel del hablante nativo, esta situación puede resultar muy desmotivadora porque a menudo es imposible. En lugar de esto, podemos formar objetivos a corto plazo, lo que es más fácil de lograr y provoca un sentimiento de progreso (Barrios Espinosa, 1997).

Los profesores, las tareas y las actividades tienen impacto en la formación de los objetivos. Deben ser relevantes para los alumnos, retadores y formar una motivación intrínseca para lograr los objetivos y tener éxito (Barrios Espinosa, 1997).



## **5. Investigación sobre la orientación motivacional en los estudiantes de español como lengua extranjera**

Las orientaciones motivacionales en la enseñanza de idiomas son, en términos simples, las razones para aprender un idioma. Pueden tener diferente objetivo y fin, y podemos dividir las de varias formas. En este trabajo, nos centramos en estas varias orientaciones motivacionales, es decir, las razones por las que los estudiantes aprenden un idioma:

1. orientación instrumental (que se forma por la necesidad de lograr un objetivo práctico, como el éxito en el negocio),
2. integradora (causada por el deseo de encajar en el entorno en el que se habla el lenguaje)
3. cultural (el interés por la cultura de una nación)
4. afectiva (el amor por la lengua)
5. comunicativa (deseo de comunicarse con hablantes nativos)
6. profesional (necesidad de conocer la lengua por causas laborales), etc.

En esta parte del trabajo explicaremos los objetivos y las hipótesis de la investigación sobre las orientaciones motivacionales en los estudiantes de español como lengua extranjera. Se describe el estudio, los métodos y el análisis de los resultados y su conclusión.

### **5.1. Objetivos e hipótesis de la investigación**

El objetivo de este estudio era describir las orientaciones motivacionales de los estudiantes de español como lengua extranjera en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb y, además, tratar de explorar la correlación entre las orientaciones motivacionales y los años de estudio (cómo aumentan o disminuyen varios tipos de orientaciones en varias fases de estudio: desde el primer hasta el último año). La suposición es que los jóvenes optan por estudiar la lengua española por una razón afectiva, más específicamente, por el amor por la lengua y la cultura. Por otra parte, se considera que existen razones importantes para el estudio de la lengua española de carácter práctico, es decir, razones instrumentales asociadas con el éxito en un negocio futuro. De este modo, se supone que la lengua se estudia por el deseo de encajar en la cultura hispana y la sociedad de personas que hablan español. De tal modo, la suposición es que la orientación más

desarrollada es la afectiva-cultural seguida por la motivación profesional e instrumental-tecnológica y la orientación comunicativo-integradora.

## **5.2. Metodología del estudio**

### **5.2.1. Instrumentos**

Para poder realizar el estudio necesitamos muchos participantes, estudiantes de ELE, y un cuestionario. Para el cuestionario, hemos adaptado la investigación y el cuestionario de Balenović (2011) y su estudio.

Nuestra investigación se realizó con una muestra de 135 estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Los participantes eran estudiantes de todos los cursos, desde el primero al quinto, incluso los estudiantes que estaban redactando su trabajo final en el sexto año (más adelante en el trabajo: sexto año). Todos los estudiantes son jóvenes y entre los encuestados hay un mayor número de chicas que de chicos.

El estudio fue realizado en las clases de *Ejercicios de lengua*, que son obligatorias para todos los estudiantes. El cuestionario se convocó en cada clase de *Ejercicios de lengua*, en cada grupo de cada año. Puesto que teníamos muchos encuestados y muchos datos para analizar, el método de análisis fue el factorial.

Realizamos una investigación mediante la metodología cuantitativa (un cuestionario). El cuestionario se adaptó a partir del estudio de Balenović (2011), modificando ciertas declaraciones para ajustarlo a las necesidades de los estudiantes de la lengua española y el momento en el que se realizó la encuesta, puesto que han pasado unos años desde la investigación de Balenović y ciertas afirmaciones ya no se podían emplear (por ejemplo, «Estoy aprendiendo inglés porque con la entrada de Croacia a la EU se convertirá en una lengua de comunicación con otras naciones» la hemos cambiado por «Estoy aprendiendo español porque con la entrada de Croacia en la EU se ha convertido en una lengua importante para la comunicación con otras naciones»).

El cuestionario constaba de dos partes: en la primera parte los estudiantes tenían que marcar el año de estudio en el que estaban inscritos y en la segunda parte había 35

afirmaciones y los estudiantes tenían que calificar cada afirmación con una escala LÍkert desde 1 (no estoy de acuerdo) hasta 5 (estoy totalmente de acuerdo).

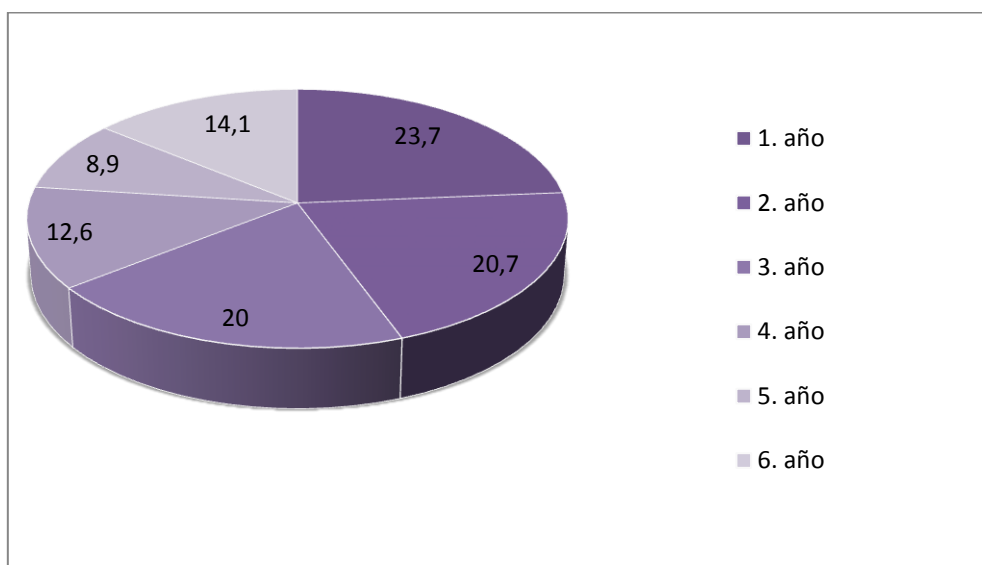
Los participantes, antes del rellenar el cuestionario, recibieron directrices claras sobre cómo evaluar cada declaración mediante el uso de la escala LÍkert. Se destacó que sus respuestas serán anónimas para facilitar a los estudiantes responder sinceramente a las afirmaciones. Ya que las instrucciones eran muy claras, los estudiantes no tenían más preguntas sobre el cuestionario y se necesitaron solamente 10 minutos para que lo rellenaran. El cuestionario fue realizado en croata y en este trabajo lo presentamos en croata y traducido al español.

### 5.2.2. Resultados de la investigación

#### Análisis de los datos

Como se ha mencionado anteriormente, el estudio se realizó en 135 estudiantes. La relación numérica de los estudiantes entre cursos está presentada en el gráfico para una mejor visualización.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes por año



El número de estudiantes en el primer curso es de 32 (23,7%), en el segundo curso 28 (20,7%), en el tercer curso 27 (20,0%), en el cuarto curso 17 (12,6%), en el quinto curso 12 (8,9%) y en el sexto 19 (14,1%).

Al obtener todos los datos, hicimos un análisis de la dimensionalidad del instrumento utilizando el método de análisis factorial de los componentes principales para obtener los factores, es decir, las dimensiones de nuestro instrumento. La extracción inicial nos dio 10 factores con relativamente baja saturación en todos los factores, excepto en el primero. Decidimos «limpiar» las soluciones factoriales utilizando la rotación *oblmin* de los ejes factoriales ( $\Delta = 0,1$ ). Después de la limpieza, nos quedamos con la solución factorial que contiene 21 afirmación (Tabla 1), con la extracción de cinco factores (como se puede ver en Tabla 2). La varianza total explicada de estos cinco factores es 60,46% y la agrupación de las secciones de los factores concluyen con las expectativas teóricas.

La razón principal por la que empezamos la limpieza de partículas es el hecho de que, si habíamos decidido adaptar el trabajo al estudio inicial, eso significaría restringir el instrumento en 4 factores, aunque los encuestados en los resultados mostraron que no comprendieron el instrumento de tal manera. Esta opción interpretaría solo el 42% de la varianza y es probable que en este caso también tendríamos que limpiar ciertas partículas porque no pertenecen a ningún factor. Por lo tanto, la limpieza de las partículas era un paso lógico que garantizó la alta confiabilidad del instrumento.

Tabla 1. La solución factorial (21 partícula)

Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings				Rotation Sums of Squared Loadings(a)
Componente	Total	% de Varianza	% Cumulativo	Total	% de Varianza	% Cumulativo	Total
1	5,842	27,818	27,818	5,842	27,818	27,818	3,722
2	2,117	10,081	37,900	2,117	10,081	37,900	3,429
3	1,907	9,080	46,980	1,907	9,080	46,980	2,939
4	1,482	7,056	54,036	1,482	7,056	54,036	2,667
5	1,348	6,420	60,456	1,348	6,420	60,456	3,958
6	,995	4,737	65,193				
7	,953	4,539	69,732				

8	,814	3,877	73,609				
9	,723	3,444	77,053				
10	,653	3,108	80,161				
11	,589	2,803	82,964				
12	,549	2,612	85,576				
13	,505	2,407	87,983				
14	,441	2,100	90,083				
15	,414	1,972	92,055				
16	,388	1,848	93,903				
17	,371	1,766	95,669				
18	,307	1,462	97,130				
19	,240	1,144	98,274				
20	,205	,977	99,252				
21	,157	,748	100,000				

Tabla 2. La estructura factorial de los aspectos de la motivación

Componente					
	1	2	3	4	5
27. porque quiero trabajar en países de habla hispana	,885				
34. porque quiero trabajar en España, América del Sur, etc.	,841				
29. porque quiero continuar mi educación en los países de habla hispana	,785				
35. porque quiero ir en un intercambio de estudiantes a España, América del Sur, etc.	,717				
5. porque es una lengua que habla y entiende la mayoría de la gente en el mundo		-,882			
2. porque se ha convertido en una de las lenguas más importantes		-,843			

del mundo					
9. porque mucha gente conoce esta lengua		-,728	,323		
6. porque con la entrada de Croacia en la UE se ha convertido en una lengua importante para la comunicación con otras naciones		-,641			
13. porque quiero leer obras hispanas en el original			,772		
8. porque quiero ver películas hispanas sin traducción			,700		
25. porque quiero estudiar la literatura hispana			,664		
17. porque el conocimiento de la lengua me facilita entender la música y obras de medios en original			,548		
7. porque tengo el deseo de progreso y la continuación de aprendizaje				-,745	
3. porque con el conocimiento de español puedo ampliar mi cultura general				-,662	
19. porque quiero llegar a conocer la cultura hispana				-,612	
4. porque el conocimiento de la lengua hace al hombre <i>más rico</i>				-,550	-,364
33. porque está muy extendida y voy a necesitarla en la comunicación en el mundo de los negocios					-,812
30. porque voy a necesitarla en el futuro					-,799
11. porque el conocimiento de la lengua me ayudaría en el					-,707

empleo					
32. porque la necesito en la vida cotidiana			,334		-,612
12. porque me permite comunicar con la gente en el mundo					-,384

Los cinco factores obtenidos en nuestro estudio son: el factor profesional (más adelante en el trabajo: f1), el factor comunicativo-integrador (f2), el factor cultural (f3), el factor afectivo (f4) y el factor instrumental (f5).

En el factor 1 (profesional) se formaron las siguiente partículas:

Estoy estudiando español:

27. porque quiero trabajar en países de habla hispana

34. porque quiero trabajar en España, América del Sur, etc

29. porque quiero continuar mi educación en los países de habla hispana

35. porque quiero ir en un intercambio de estudiantes a España, América del Sur, etc.

La orientación profesional incluye las razones para estudiar la lengua relacionadas con el trabajo, con la profesión de la persona. Uno estudia la lengua porque quiere continuar su educación en España, o porque quiere trabajar en un país de habla hispana («Estoy estudiando español porque quiero continuar mi educación en los países de habla hispana»).

En el factor 2 (comunicativo-integrador) se formaron las siguiente partículas:

Estoy estudiando español:

6. porque es una lengua que habla y entiende la mayoría de la gente en el mundo

1. porque se ha convertido en una de las lenguas más importantes del mundo

9. porque mucha gente conoce esta lengua

6. porque con la entrada de Croacia en la UE se ha convertido en una lengua importante para la comunicación con otras naciones

La orientación comunicativo-integradora supone que uno quiere formar parte de la comunidad hispana, que piensa que la lengua española es cada día más importante para la

comunicación y quiere encajar con el grupo («Estoy estudiando español porque con la entrada de Croacia en la UE se ha convertido en una lengua importante para la comunicación con otras naciones»).

En el factor 3 (cultural) se formaron las siguiente partículas:

Estoy estudiando español:

- 13. porque quiero leer obras hispanas en el original
- 8. porque quiero ver películas hispanas sin traducción
- 25. porque quiero estudiar la literatura hispana
- 17. porque el conocimiento de la lengua me facilita entender la música y obras de medios en original

La orientación cultural incluye las razones para estudiar la lengua porque uno quiere conocer y entender la cultura del país cuya lengua estudia («Estoy estudiando español porque quiero estudiar la literatura hispana»).

En el factor 4 (afectivo) se formaron las siguiente partículas:

Estoy estudiando español:

- 7. porque tengo el deseo de progreso y la continuación de aprendizaje
- 2. porque con el conocimiento de español puedo ampliar mi cultura general
- 19. porque quiero llegar a conocer la cultura hispana
- 4. porque el conocimiento de la lengua hace al hombre *más rico*

La orientación afectiva supone el deseo de aprender la lengua por el amor que uno siente hacia la lengua; la persona opina que el conocimiento de la lengua puede enriquecer su vida y su conocimiento de otras cultura («Estoy estudiando español porque su conocimiento hace al hombre *más rico*»).

En el factor 5 (instrumental) se formaron las siguientes partículas:

Estoy estudiando español:

- 33. porque está muy extendida y voy a necesitarla en la comunicación en el mundo de los negocios



30. porque voy a necesitarla en el futuro

11. porque el conocimiento de la lengua me ayudaría en el empleo

32. porque la necesito en la vida cotidiana

12. porque me permite comunicar con la gente en el mundo

Por último, la orientación instrumental incluye razones prácticas para aprender la lengua: para poder comunicarse con la gente en el trabajo, para facilitar la búsqueda de empleo, etc. («Estoy estudiando español porque el conocimiento de la lengua me ayudaría en el empleo»).

Analizando la correlación entre los factores, el análisis mostró que los factores 1 y 5, 2 y 5 muestran una correlación más significativa (Tabla 3.). La correlación supone que las respuestas de los estudiantes fueron similares en varios factores: los estudiantes que tenían valoraciones altas en el factor 1 tenían también valoraciones altas en el factor 5. Lo mismo ocurre con los factores 2 y 5. La correlación se puede explicar con la relación entre factores: el factor profesional en una parte incluye el factor instrumental y viceversa, lo que confirma la teoría de Dörnyei (1994), quien destaca que una orientación puede incluir otra (Balenović, 2011). Lo mismo sucede con los factores 2 y 5. La instrumentalidad aparece en todas estas orientaciones porque los estudiantes incluyen razones prácticas en sus orientaciones. La orientación profesional tiene una función instrumental, mientras que la orientación comunicativo-integradora sirve para cumplir objetivos, también instrumentales: comunicarse con otra gente para cumplir con un objetivo.

Tabla 3. La correlación de factores, delta = 0.1

Factor	1	2	3	4	5
1	1,000	-,192	,223	-,196	-,355
2	-,192	1,000	-,161	,156	,368
3	,223	-,161	1,000	-,211	-,235
4	-,196	,156	-,211	1,000	,246

5	-,355	,368	-,235	,246	1,000
---	-------	------	-------	------	-------

Después de la prueba de dimensionalidad, hicimos una prueba de la confiabilidad de nuestro instrumento. La confiabilidad completa es mayor a 0,8, lo que muestra que el instrumento ofrece una medida fiable de la motivación.

Tabla 4. La fiabilidad completa del instrumento

Cronbach`s Alpha	Número de Ítems
,862	21

Una vez que nos decidimos por la solución factorial final, se construyeron puntos en cada uno de los factores y en el instrumento en total. Para cada estudiante contabilizamos un total de los resultados de las afirmaciones individuales y los dividimos por el número de afirmaciones con el fin de obtener una puntuación media para la construcción que se está midiendo. Después de construir los valores de la escala, averiguamos las características de cada construcción: la motivación como un todo y ciertos tipos de motivación. Este proceso se llevo a cabo usando la prueba de la normalidad de distribución de Kolmogorov-Smirnov.

#### **Prueba de normalidad de la distribución de todas las variables (motivación y F1, F2, F3, F4 y F5)**

Cada escala se analizó con la prueba de la normalidad de la distribución de Kolmogorov-Smirnov, lo que es más apropiado para muestras donde hay más que 100 participantes. Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 5) muestran que es evidente que en el nivel de riesgo del 5% pudimos aceptar la hipótesis cero de distribución normal solamente para las variables de motivación y f3. Estas variables en el análisis más

adelante vamos a tratar como algo normal, y hacer una prueba de ellos utilizando métodos paramétricos, mientras que en otras escalas dispondremos de pruebas no paramétricas.

Cuando hablamos de la distribución normal, estamos hablando de la curva de Gauss: la curva simétrica, en forma de campana, a la que se asignan las cosas cuando cambian. La curva tiene un lado izquierdo y derecho, el 50% de datos está situado en un lado y el otro 50% en el otro lado.

Además, para las variables normales vamos a utilizar el valor medio y la desviación estándar como medida de tendencia central y dispersión, mientras que en las otras variables utilizaremos la mediana y el rango intercuartílico.

Tabla 5. Prueba Kolmogorov-Smirnov

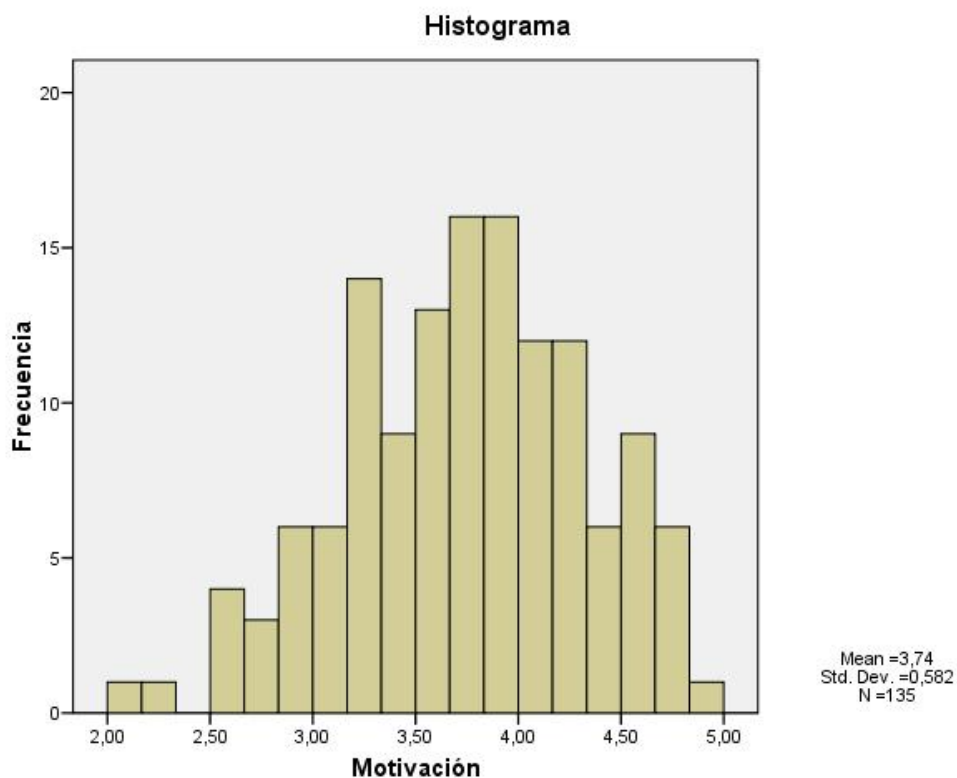
Kolmogorov – Smirnov(a)				Shapiro-Wilk		
	estadística	df	Sig.	estadística	df	Sig.
motivación	,042	135	,200(*)	,986	135	,182
f1	,119	135	,000	,932	135	,000
f2	,122	135	,000	,944	135	,000
f3	,068	135	,200(*)	,978	135	,029
f4	,144	135	,000	,903	135	,000
f5	,124	135	,000	,958	135	,000

\* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Mostramos variables que tienen características de distribución normal con un histograma.

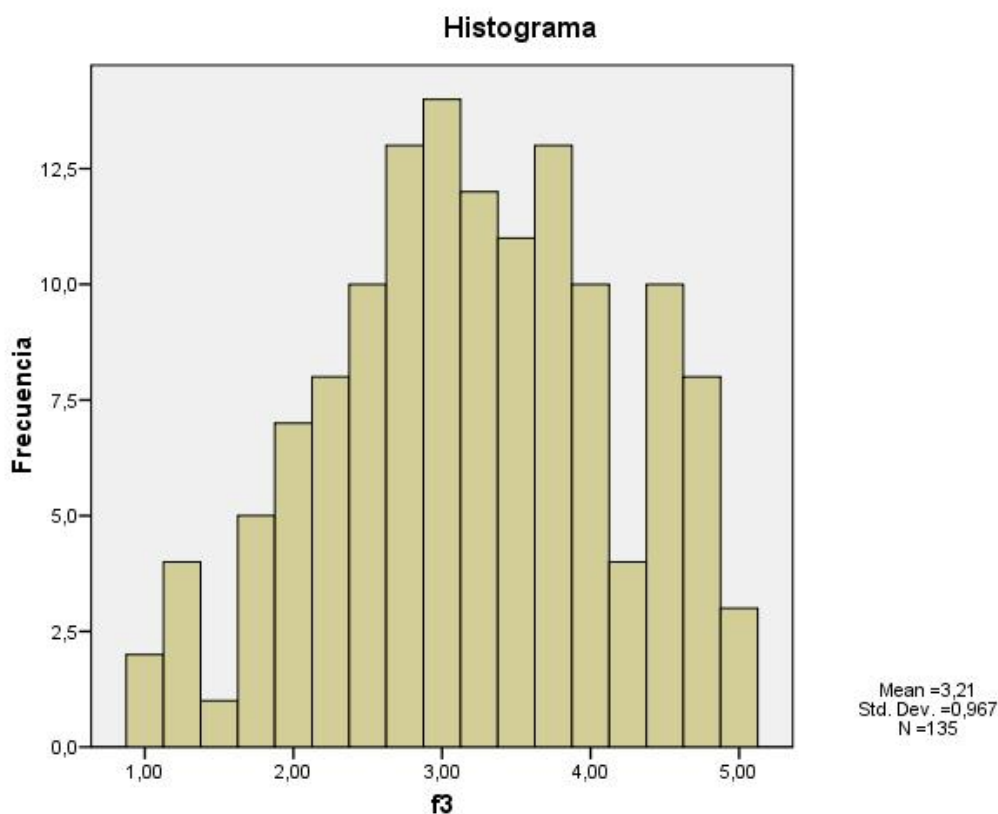
Gráfico 2. Distribución de las respuestas promedias de todos los participantes en el cuestionario entero (motivación)



El Gráfico 2. de distribución de las respuestas promedias de todos los participantes en el cuestionario entero (motivación) nos muestra que los resultados se distribuyen normalmente (con un nivel de riesgo de 5%), con un valor promedio de 3,74 y una desviación estándar de 0.582.

El factor 3 también tiene una distribución normal de los resultados, con un valor promedio de 3,21 y una desviación estándar de 0.967.

Gráfico 3. Normalmente distribuido variable f3.



Para el resto de variables no podíamos aceptar la hipótesis cero de normalidad de distribución con el riesgo del 5% y, por tanto, mostramos las siguientes variables (f1, f2, f4 y f5) con un diagrama de caja o *boxplot*. Más adelante, añadimos el valor de la mediana (valor central de un número de posición) y el rango intercuartílico (el rango de variación de 50% del valor central). En un diagrama de caja, los rectángulos muestran la mayor concentración de ciertas repuestas de los estudiantes. La mediana es la línea horizontal dentro del rectángulo y marca el valor promedio de las respuestas de los estudiantes. Si la mediana está en el centro del rectángulo, la distribución de los datos es simétrica. Las líneas verticales señalan la extensión de los resultados, es decir, el valor máximo y mínimo de la variable.

Gráfico 4. Factor 1 - variable con la mediana de 3,75, y el rango intercuartílico de 1,50.

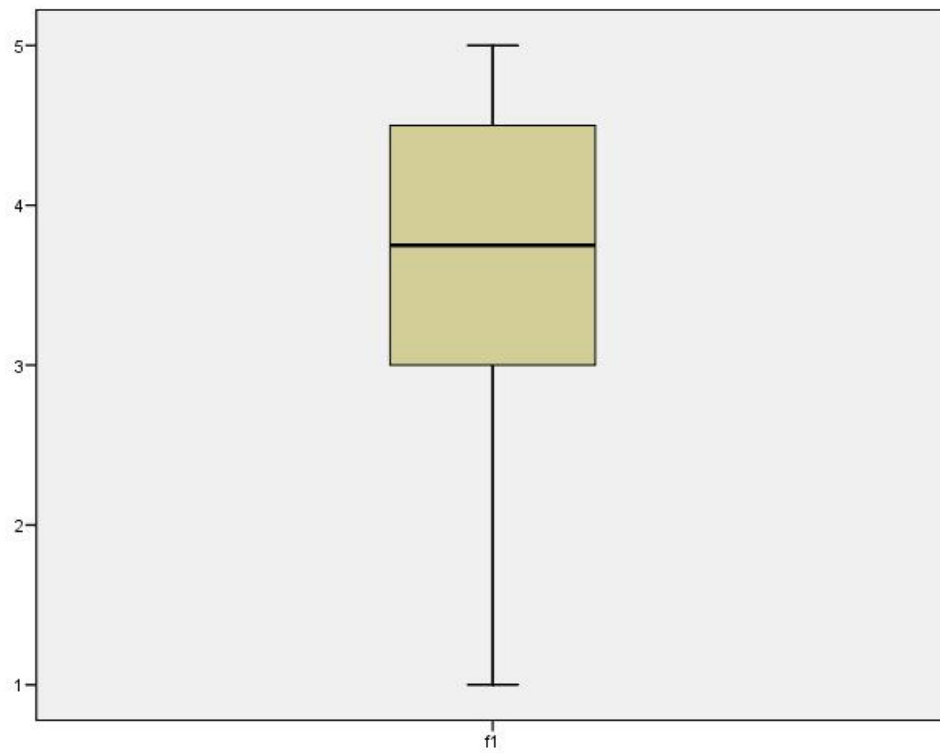


Gráfico 5. Factor 2 - variable de distribución abnormal donde la mediana es 3,75, y el rango intercuartílico 1,00.

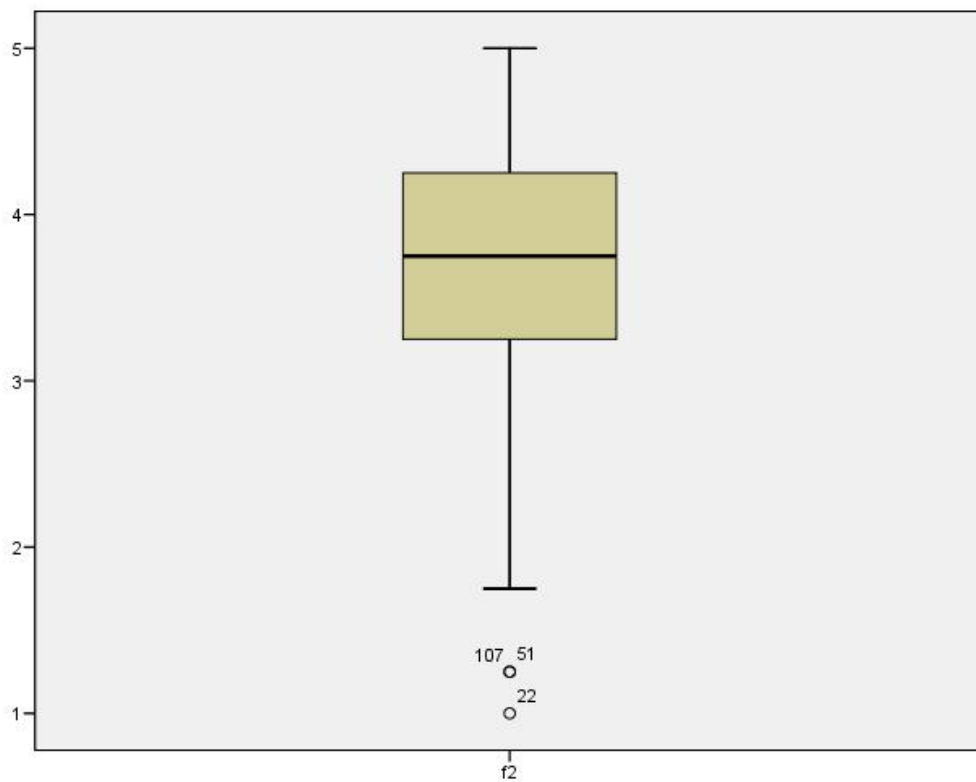


Gráfico 6. Factor 4 – variable con la mediana 4,50 y el rango intercuartílico 1,00.

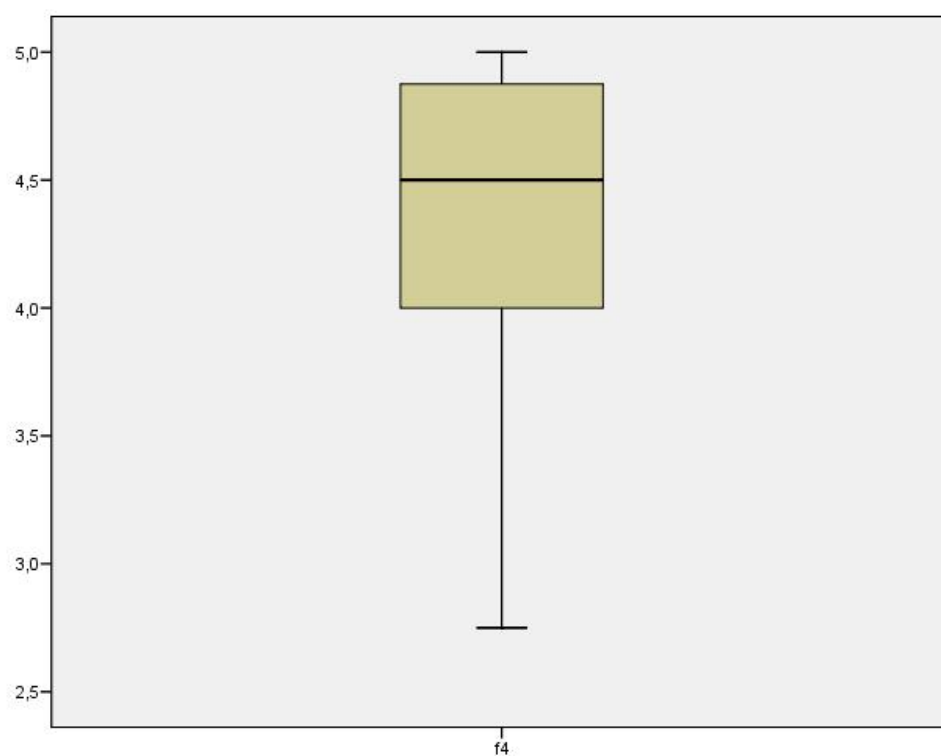


Gráfico 7. Factor 5 – variable con la mediana 3,80 y el rango intercuartílico 1,20.

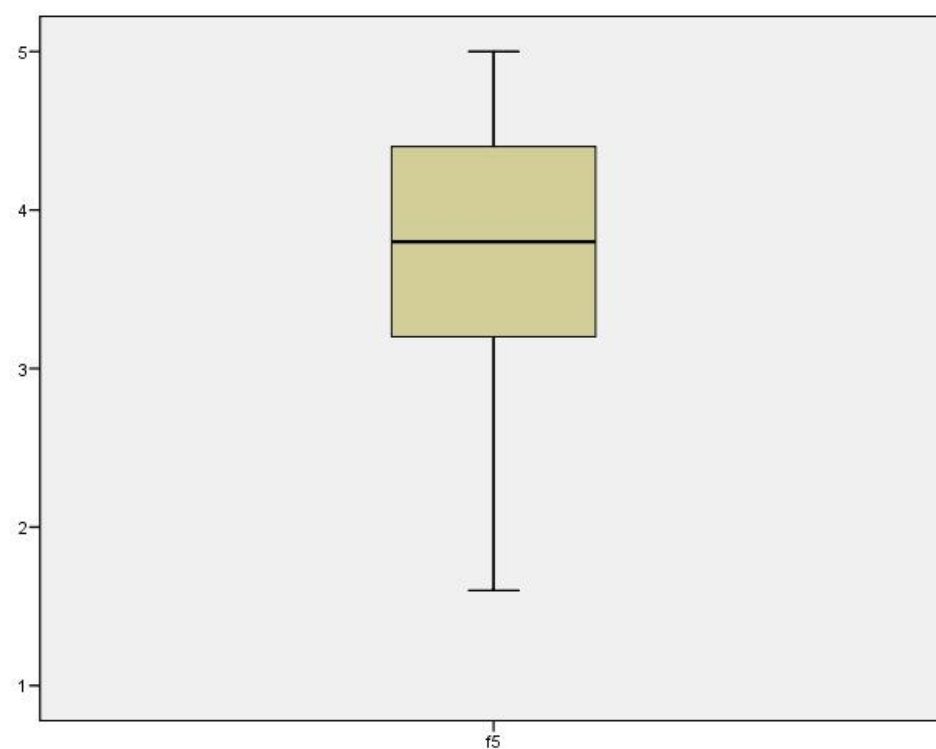
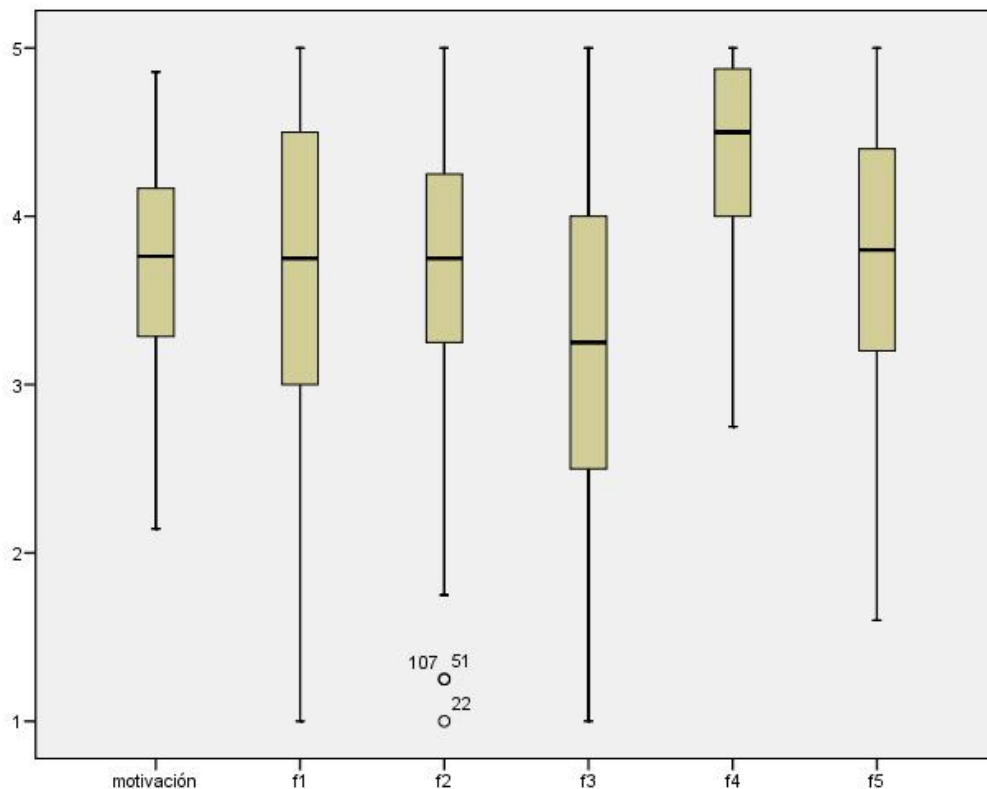


Tabla 6. La comparación de los promedios de factores.

	Min	Max	Mean	SD	Median	IQ
Motivación	2,14	4,86	3,74	0,58	3,76	0,90
F1	1,00	5,00	3,66	1,06	3,75	1,50
F2	1,00	5,00	3,72	0,83	3,75	1,00
F3	1,00	5,00	3,21	0,97	3,25	1,50
F4	2,75	5,00	4,33	0,60	4,50	1,00
F5	1,60	5,00	3,75	0,77	3,80	1,20

Gráfico 8. La comparación de los promedios de factores.



En la Tabla 6 y el Gráfico 8 podemos ver cómo todos los gráficos son paralelos. Vemos que el más alto nivel de motivación es expresado por el factor 4, donde los encuestados tenían menos diferencias entre sí (el rango total de variación fue 2,75-5, donde la

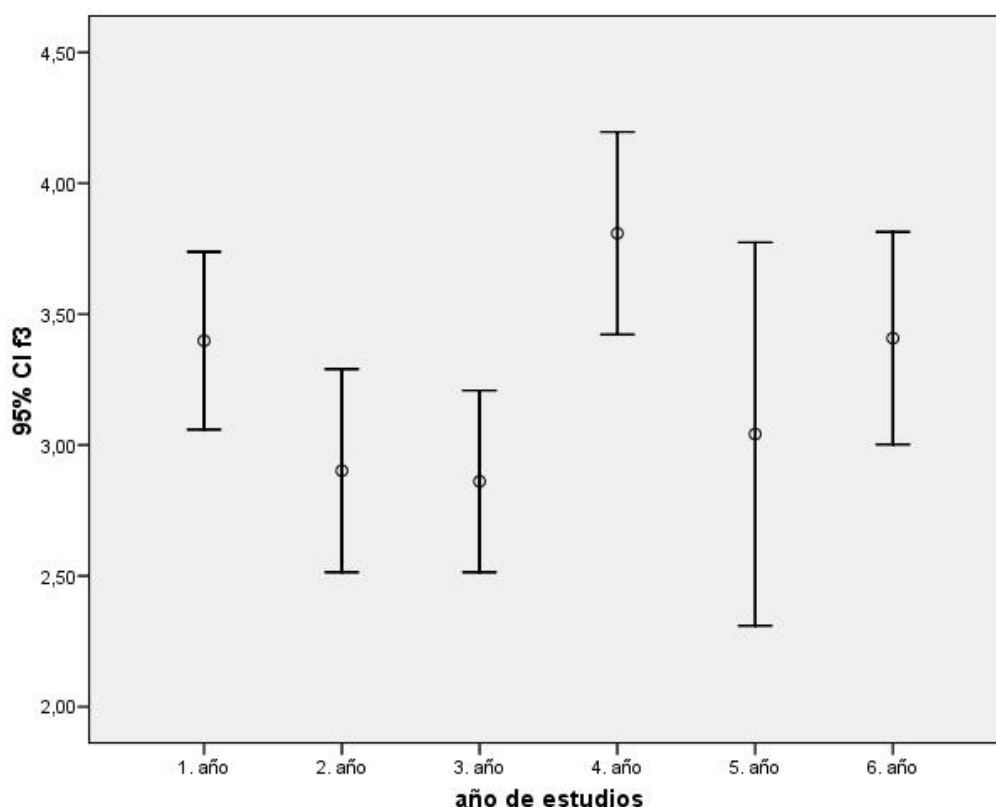


mayor parte de la variación fue entre 4 y 5, es decir, en el área de alta motivación). Entre otros factores, se puede decir que f3 tiene el nivel más bajo de la motivación, no tanto a causa de la mediana, sino porque las distribuciones son muy amplias. Las distribuciones de los factores 1, 2, y 5 son más o menos comparables con la distribución general de motivación, donde f2 tiene menor variación en las respuestas de los encuestados.

Todavía se destaca la observación de que la media y la desviación estándar no deben ser utilizadas para comparar los factores 1, 2, 4 y 5, ya que no se distribuyen normalmente. Es por eso que tenemos la mediana y el intercuartílico destacados en rojo (Tabla 6.), y ellos se pueden utilizar para comparar todos los factores.

Los siguientes gráficos, diagramas de caja, muestran las diferencias en la motivación según los años de estudio para los factores que resultaron estadísticamente significantes.

Gráfico 9. Factor 3 – diferencias según los años de estudio.

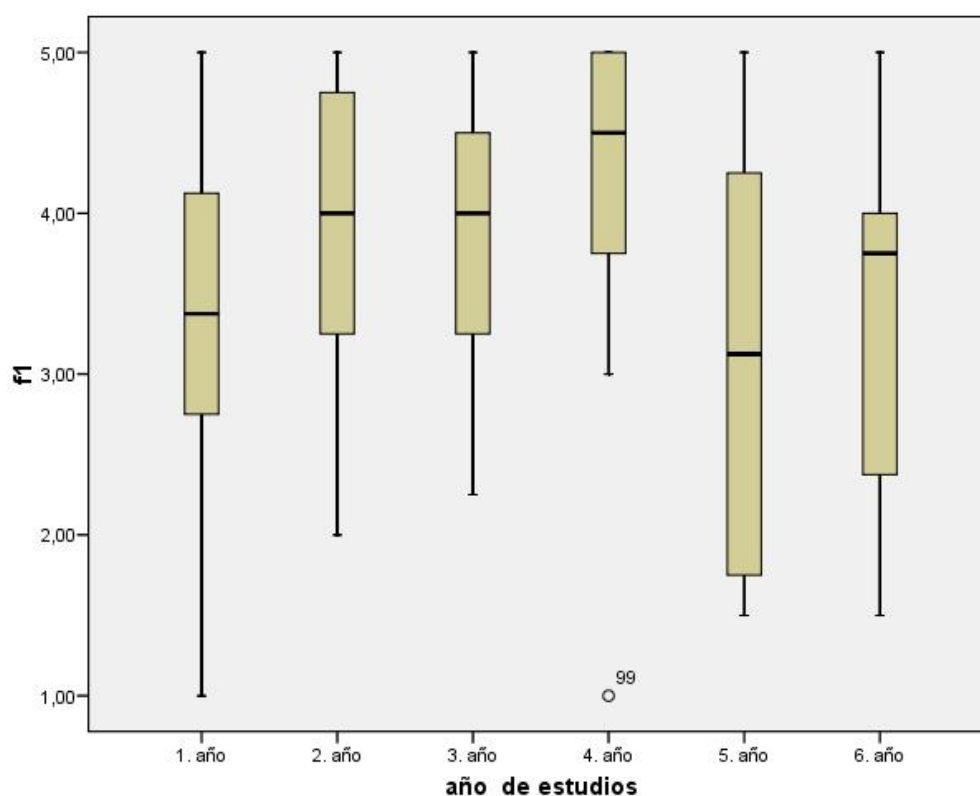


El punto indica el valor promedio de cada grupo (año de estudios) de encuestados, y los «bigotes» muestran un intervalo de confianza del 95%. Es evidente que el nivel de motivación está cayendo lentamente desde el primero al tercer año de estudios. En contraste

con el segundo y tercer año, los estudiantes del cuarto año de estudios tienen significativamente mayor motivación, que disminuye gradualmente en el quinto año y de nuevo aumenta ligeramente con los estudiantes de sexto año. Cabe señalar que este factor está orientado a la lectura, escuchar y ver el arte y la literatura hispánica (es decir, conocer y entender la cultura hispánica), y dicha diferencia en la motivación (primer año con respecto al segundo y tercero) puede atribuirse a diversas influencias (tal vez la confianza en el conocimiento de la lengua y la cultura española).

Dado que la prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las variables f1, f2 y f4, estas variables se mostrarán con un diagrama de caja.

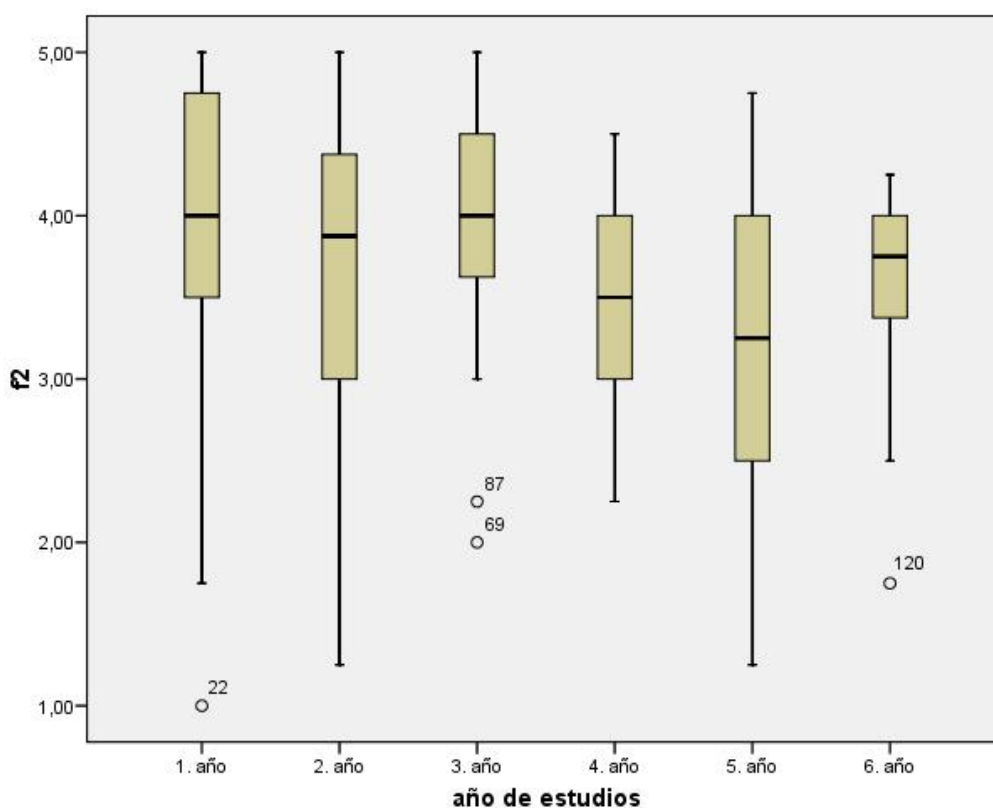
Gráfico 10. Factor 1 – diferencias según los años de estudio.



El Gráfico 10. muestra la f1 variable, que tiene una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos. En relación con el contenido de este factor que incluye razones para estudiar la lengua por deseos profesionales que incluyen también el deseo de integración en la

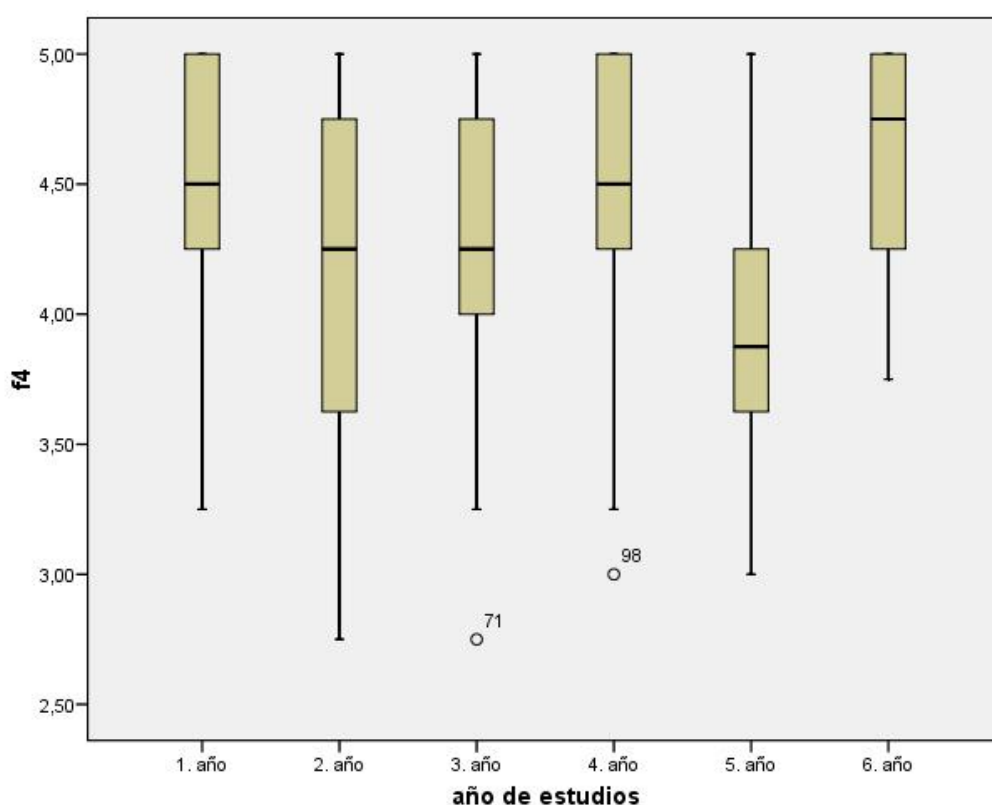
comunidad («porque quiero trabajar en países de habla hispana», «porque quiero continuar mi educación en los países de habla hispana», «porque quiero trabajar en España, América del Sur, etc.», «porque quiero ir en un intercambio de estudiantes a España, América del Sur, etc.»), es evidente que este aspecto profesional de la motivación es relativamente alto en todas las etapas de la educación. Está claro que la motivación promedia no cambia significativamente en los primeros tres años de estudio, solo se reduce la dispersión de la motivación en esos grupos. Además, después del cuarto año, la dispersión de la motivación aumenta notablemente y la motivación media disminuye, mientras que los estudiantes de sexto año tienen un ligero aumento en la motivación promedia. El aumento gradual de esta orientación motivacional durante los primeros cuatro años se puede explicar con muchos intercambios estudiantiles (por ejemplo, el programa *Erasmus*) y la disminución de la motivación la podemos explicar con la crisis económica que sigue causando problemas en Croacia y que hace más difícil encontrar trabajo o seguir la educación en un país extranjero.

Gráfico 11. Factor 2 - diferencias según los años de estudio.



El Gráfico 11 muestra el nivel de motivación y sus diferencias entre los grupos de estudiantes en el factor 2, que está relacionado con la importancia del idioma español en el mundo: los estudiantes opinan que la lengua española es cada día más importante para la comunicación en el mundo y quieren ser parte de la comunidad de gente que habla español («porque se ha convertido en una de las lenguas más importantes del mundo», «porque mucha gente conoce esta lengua», «porque es una lengua que habla y entiende la mayoría de la gente en el mundo», «porque con la entrada de Croacia en la UE se ha convertido en una lengua importante para la comunicación con otras naciones»). Está claro que el valor promedio de la motivación en este factor está muy cerca entre todos los grupos, lo que significa que todos los estudiantes tienen un nivel similar de la orientación motivacional comunicativo-integradora y que existe un tipo de motivación que sigue siendo relevante durante todos los años de estudio. No sorprende que poder comunicarse con otra gente tenga tanta importancia, ya que la comunicación es la base para, también, otros tipos de orientaciones motivacionales. Lo único que es diferente es la dispersión de la motivación. Mientras que el tercer, cuarto y sexto año de estudio tienen un rango muy pequeño de respuestas a este factor, otros grupos tienen una dispersión de motivación muy alta.

Gráfico 12. Factor 4 - diferencias según los años de estudio.



El Gráfico 12 muestra el rango de respuestas en la variable f4, es decir, la orientación afectiva que supone el deseo de aprender la lengua por el amor que uno siente hacia el lenguaje («porque el conocimiento de la lengua hace al hombre *más rico*», «porque tengo el deseo de progreso y la continuación de aprendizaje», «porque quiero llegar a conocer la cultura hispana», «porque con el conocimiento de español puedo ampliar mi cultura general»), y que es bastante consistente en todos los grupos. La única excepción son los encuestados del quinto año, cuyo promedio de motivación para este aspecto es algo menor, pero todavía tienen la dispersión de motivación similar al resto de los grupos. Los resultados altos para la orientación afectiva durante el principio del estudio muestran una gran importancia de la noción emocional hacia una lengua: la persona siente que el conocimiento de la lengua puede enriquecer su vida.

Puesto que las variables de la motivación y f5 resultaron insignificantes en esta prueba de las diferencias entre los grupos, no las mostramos gráficamente.

## 6. Discusión

Cuando empezamos la investigación, suponíamos que los resultados de Balenović (2011) se iban a confirmar. Sin embargo, debido a la naturaleza de la investigación y, obviamente, a la naturaleza de los participantes, concluimos el trabajo con datos un poco diferentes.

Tuvimos que limpiar el instrumento para los fines de este estudio, con el fin de obtener resultados más relevantes y fiables. Cuatro orientaciones motivacionales se ampliaron a 5, y para esto necesitamos 21 partículas, y no 35 como en el estudio inicial. Esto se puede explicar con el hecho de que los participantes en el estudio inicial eran adultos y tomaban un curso del idioma inglés, mientras que nuestra muestra incluyó a los estudiantes universitarios de lengua española y todos los participantes eran jóvenes.

Sin embargo, los resultados mostraron que la orientación más representada es la orientación afectiva y la menos representada es la cultural. Esto confirma que el amor por la lengua sigue siendo un motivador más grande para los estudiantes de lenguas, sin tener en cuenta su edad, nivel de educación o la lengua que estudian. Tampoco sorprende que el factor afectivo sea tan importante durante varios años de estudio, ya que este factor es la razón clave para empezar a estudiar la lengua española, que en Croacia tiene reputación de ser exótica, romántica y melodiosa. El factor profesional, comunicativo-integrador e instrumental son casi iguales, ya que los estudiantes universitarios obviamente tienen el deseo de comunicarse con otra gente e integrarse en la comunidad de la lengua española en el ámbito profesional y, también, usar la lengua en la vida cotidiana.

Los estudiantes, por lo tanto, aprenden español con el fin de alcanzar su potencial en el mundo de los negocios y su deseo de trabajar con el idioma español. Ellos piensan que su conocimiento de la lengua puede traerles el éxito en los negocios, el progreso y la satisfacción en su carrera. Tal conclusión no es sorprendente, teniendo en cuenta que ingresan en la universidad con el deseo de trabajar en el futuro en esta área. Con esta orientación profesional está muy relacionada la orientación instrumental porque así alcanzan los estudiantes las metas prácticas que ellos mismos se han planteado y que se relacionan con el negocio o con la vida privada. La investigación sobre la motivación de estudiantes de español hecha en China y Taiwán (Su - Ching Sun, 2010) muestra que la orientación profesional tiene mucha importancia para los estudiantes. Ellos deciden a aprender la lengua porque creen que esto les facilitará encontrar un buen trabajo en el futuro.

La orientación comunicativo-integradora también está relacionada con las orientaciones previamente mencionadas. Al parecer, no existen grandes diferencias entre estas tres orientaciones, ya que, a diferencia de la investigación inicial de Balenović (2011), este estudio era para los estudiantes universitarios de la lengua, que tienen un objetivo de integración en un grupo de hablantes nativos de español. En los resultados de Balenović (2011) se notan diferencias en las orientaciones motivacionales con respecto al sexo, la edad, el nivel de educación, etc., pero, a pesar de que eso no era un tema de nuestra investigación, se puede concluir que las orientaciones en nuestra investigación tienen resultados similares debido al entorno en el que se llevó a cabo el estudio. Es lógico suponer que los estudiantes universitarios estarán motivados para aprender un idioma por razones y áreas diferentes, ya que eligieron el programa como algo que va a formar su futuro, en contraste con los participantes de un curso de lenguas. También, cuando se destaca la orientación afectiva como la más desarrollada, es interesante señalar la idea que dice que la orientación afectiva está más desarrollada en entornos en los que la mayoría de los participantes son las mujeres (Balenović, 2011), como es el caso de nuestro estudio. Es interesante señalar también que, en nuestro estudio, la orientación afectivo-cultural se separó en dos orientaciones: afectiva y cultural. La afectiva siguió siendo la más desarrollada, y en la cultural se nota un descenso. Para detectar cuál es la razón de este estado, podrían llevarse a cabo más investigaciones, pero podemos suponer que los estudiantes comprendieron de modo diferente nuestro cuestionario y que separaron los factores afectivos de los culturales. Algunas investigaciones sobre la motivación de aprender la lengua española muestran que el aspecto cultural tiene mucha influencia, por ejemplo en la investigación hecha en Japón (Fernández Saavedra y Gómez Bedoya, 2010) donde los aspectos culturales como la música, cine, arte, etc. parecen ser muy importantes a los estudiantes.

Llegamos a la conclusión de que las personas que reciben una educación universitaria realmente tienen interés en varios aspectos del área, y que, para lograr un mayor nivel de conocimiento de una lengua, son necesarios diversos tipos de motivación.

## 7. Conclusión

Este trabajo intenta describir y descubrir las posibles orientaciones motivacionales y las relaciones entre ellas. El trabajo representa un deseo de entender mejor la orientación motivacional pero, también, el deseo de comprender mejor los intereses y deseos de los estudiantes para los que la enseñanza se podría adaptar. Aunque existen numerosos estudios sobre el tema de la motivación que se siguen convocando durante años, fue interesante incluir en la investigación a los jóvenes, estudiantes universitarios de la lengua española en Croacia y examinar su motivación y, por lo tanto, obtener nuevos resultados en la motivación de las personas que algún día enseñarán español a otros jóvenes, o estudiarán la lingüística y la literatura de ese idioma y, de tal manera contribuirán a la importancia que el español tiene en el mundo.

Las orientaciones motivacionales obtenidas son, en realidad, una indicio de lo que ya es conocido: para aprender el idioma y para dominarlo, necesitamos un deseo interior, algo que nos lleva y nos impulsa a trabajar más y mejor, porque las personas motivadas actúan así. La noción de que los factores motivacionales mayores son la afectividad, el deseo de éxito profesional, las necesidades prácticas, la comunicación, la integración y el deseo de conocer la cultura no es algo nuevo, pero ofrece una idea de las necesidades de los estudiantes de la lengua española y puede servir como punto de partida para los profesores a la hora de diseñar algunos aspectos de la enseñanza.

Además de las orientaciones motivacionales generales y su desarrollo durante los años de estudio, sería interesante realizar el mismo estudio con estudiantes de secundaria, pero también comparar el desarrollo de la orientación motivacional a base del éxito en el aprendizaje de los estudiantes (evaluando notas y orientaciones motivacionales).

A pesar de los numerosos estudios en el campo de la motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera, las preguntas sobre la motivación no dejan de ser relevantes. Ya que estamos hablando de un «organismo vivo» como un lenguaje, pero también, de un complejo constructo psicológico como la motivación, se esperan muchos cambios en este campo conforme cambian las lenguas y la gente. Por lo tanto, es importante seguir llevando a cabo nuevos estudios para que las clases de lenguas se adapten mejor a los estudiantes de idiomas y para que sigan enriqueciendo nuestra vida cotidiana.



## 8. Anexos

**Upitnik: Balenović, K. (2011), *Motivacija odraslih učenika za učenje engleskog jezika u kontekstu globalizacije.***

Učim engleski...

1. jer je lijep i zanimljiv jezik
2. jer je postao najvažniji svjetski jezik
3. jer je njegovo znanje dio opće kulture
4. jer njegovo znanje čini čovjeka *bogatijim*
5. jer je to jezik koji govori i razumije najviše ljudi na svijetu
6. jer će ulaskom RH u EU postati jezik komunikacije s drugim narodima
7. radi osobne želje za napredovanjem i nastavljanjem učenja
8. jer želim gledati filmove bez prijevoda
9. jer većina ljudi zna taj jezik
10. jer je učenje i znanje engleskoga *in*
11. jer se pri zapošljavanju najviše traži engleski jezik
12. jer mi omogućava komunikaciju s ljudima u svijetu
13. jer želim čitati književna djela u originalu
14. zbog čestih putovanja u inozemstvo
15. jer anglosaksonski svijet određuje naše doba i želim se uključiti
16. jer većina ljudi s kojima sam u kontaktu zna ili uči engleski
17. jer se preko njega uključujem u izvorna glazbena i medijska djela
18. jer se želim uklopiti u sredinu u kojoj živim
19. jer želim upoznati anglosaksonsku kulturu
20. jer se želim dopisivati s ljudima u svijetu
21. jer mi poslodavac plaća tečaj
22. jer sa znanjem engleskog ne moraš znati ostale jezike
23. jer mi je potreban na poslu
24. jer mi omogućava napredovanje u poslu
25. jer moj poslodavac traži poznavanje engleskog
26. jer mi olakšava poslovnu suradnju s inozemnim partnerima
27. zbog skorog ulaska naše zemlje u EU
28. jer mi je njegovo znanje potrebno radi stručnog usavršavanja

- 29. jer će mi trebati u budućnosti
- 30. jer mi omogućava putovanje svijetom
- 31. jer mi je potreban u svakodnevnom životu (PC, Internet...)
- 32. jer je većina uputa na tehničkim pomagalicama na eng. jeziku
- 33. zbog rada na kompjutoru
- 34. zbog stručne literature
- 35. jer će mi trebati u daljnjem školovanju

**Cuestionario: Balenović, K. (2011): *La motivación de los alumnos adultos para aprender inglés en el contexto de la globalización.***

Estoy aprendiendo inglés...

1. porque es un idioma hermoso e interesante
2. porque se ha convertido en el idioma más importante del mundo
3. porque su conocimiento es parte de la cultura general
4. porque su conocimiento hace al hombre *más rico*
5. porque es un idioma que habla y entiende la mayoría de la gente en el mundo
6. porque con la entrada de Croacia en la UE se convertirá en una lengua de comunicación con otras naciones
7. porque tengo el deseo de progreso y la continuación de aprendizaje
8. porque quiero ver las películas sin traducción
9. porque la mayoría de la gente conoce este idioma
10. porque el aprendizaje y el conocimiento de inglés son *in*
11. porque para encontrar empleo se requiere el conocimiento de inglés
12. porque me permite comunicar con la gente en el mundo
13. porque quiero leer obras literarias en el original
14. porque viajo frecuentemente al extranjero
15. porque el mundo anglosajón define nuestra era y quiero formar parte de este mundo
16. porque la mayoría de la gente con la que mantengo contacto sabe o está aprendiendo inglés
17. porque el conocimiento de inglés me facilita entender la música y obras de medios de en original
18. porque quiero integrarme en la comunidad en la que vivo
19. porque quiero llegar a conocer la cultura anglosajona
20. porque quiero comunicar con personas en el mundo
21. porque mi empleador paga por el curso
22. porque con inglés uno no necesita saber otros idiomas
23. porque lo necesito en mi trabajo
24. porque posibilita un ascenso en mi trabajo
25. porque mi empleador requiere conocimiento de inglés
26. porque facilita la cooperación empresarial con socios extranjeros
27. debido a la próxima adhesión de nuestro país en la Unión Europea

- 28. porque su conocimiento es necesario para el desarrollo profesional
- 29. porque voy a necesitarlo en el futuro
- 30. porque me permite viajar por el mundo
- 31. porque lo necesito en la vida cotidiana (PC, Internet...)
- 32. porque la mayoría de las instrucciones sobre las herramientas técnicas está escrita en inglés
- 33. para poder trabajar en ordenador
- 34. para entender la literatura profesional

## Upitnik o motivaciji za studiranje španjolskog kao stranog jezika

Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku  
Katedra za španjolski jezik

Poštovane studentice i poštovani studenti!

Provodim upitnik o motivaciji za studiranje španjolskog kao stranog jezika. Upitnik je potreban za pisanje diplomskoga rada na Katedri za španjolski jezik Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Namijenjen je studentima španjolskog jezika, a ispunjavanje upitnika trebalo bi trajati maksimalno 10 minuta. Sudjelovanje je anonimno, a svi će se podaci iskoristiti isključivo za potrebe istraživanja. Za sva dodatna pitanja, možete se obratiti na abajt@ffzg.hr

**HVALA NA SURADNJI!**

### 1. Molim Vas da odaberete godinu studija u koju ste trenutno upisani:

- a) 1. godina (prediplomski)
- b) 2. godina (prediplomski)
- c) 3. godina (prediplomski)
- d) 1. godina (diplomski)
- e) 2. godina (diplomski)
- f) apsolvent/-ica

### 2. Molim procijenite u kojoj se mjeri slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.

**Zaokružite odgovarajući broj prema sljedećoj legendi:**

- 1 = uopće se ne slažem**
- 2 = djelomično se ne slažem**
- 3 = ne znam**
- 4 = djelomično se slažem**
- 5 = potpuno se slažem**

	UOPĆE SE NE SLAŽEM	DJELOMIČNO SE NE SLAŽEM	NE ZNAM	DJELOMIČNO SE SLAŽEM	POTPUNO SE SLAŽEM
<b>Studiram španjolski...</b>					
1. jer je lijep i zanimljiv jezik.	1	2	3	4	5
2. jer je postao jedan od najvažnijih svjetskih jezika.	1	2	3	4	5
3. jer sa znanjem španjolskog mogu proširiti svoju opću kulturu.	1	2	3	4	5
4. jer njegovo znanje čini čovjeka <i>bogatijim</i> .	1	2	3	4	5
5. jer je to jedan od jezika koji govori i razumije najviše ljudi na svijetu.	1	2	3	4	5
6. jer je ulaskom RH u EU postao važan za komunikaciju s drugim narodima.	1	2	3	4	5

7. radi osobne želje za napredovanjem i nastavljanim učenjem.	1	2	3	4	5
8. jer želim gledati hispanske filmove bez prijevoda.	1	2	3	4	5
9. jer mnogo ljudi zna taj jezik.	1	2	3	4	5
10. jer je učenje španjolskog <i>in</i> .	1	2	3	4	5
11. jer bi mi znanje toga jezika moglo pomoći pri zapošljavanju.	1	2	3	4	5
12. jer mi omogućava komunikaciju s ljudima u svijetu.	1	2	3	4	5
13. jer želim čitati hispanska djela u originalu.	1	2	3	4	5
14. zbog čestih putovanja u inozemstvo (Španjolska, Srednja i Južna Amerika).	1	2	3	4	5
15. jer je hispanski svijet sve utjecajniji i želim se tome priključiti.	1	2	3	4	5
16. jer želim biti u kontaktu s ljudima koji govore španjolski.	1	2	3	4	5
17. jer se preko njega uključujem u izvorna glazbena i medijska djela.	1	2	3	4	5
18. jer želim saznati više o životu Španjolaca, Južnoamerikanaca i td.	1	2	3	4	5
19. jer želim upoznati hispansku kulturu.	1	2	3	4	5
20. jer se želim dopisivati s ljudima u svijetu.	1	2	3	4	5
21. jer imam rodbinske veze u Španjolskoj i td.	1	2	3	4	5
22. jer sa znanjem španjolskog ne moraš znati ostale jezike.	1	2	3	4	5
23. jer želim poučavati španjolski jezik.	1	2	3	4	5
24. jer želim proučavati lingvistiku španjolskoga jezika.	1	2	3	4	5
25. jer želim proučavati hispansku književnost.	1	2	3	4	5
26. jer se želim baviti prevodenjem sa španjolskog jezika.	1	2	3	4	5
27. jer želim raditi u hispanskim zemljama.	1	2	3	4	5
28. zbog ulaska naše zemlje u EU.	1	2	3	4	5
29. jer se želim dalje školovati u hispanskim zemljama.	1	2	3	4	5
30. jer će mi trebati u budućnosti.	1	2	3	4	5
31. jer mi olakšava putovanje svijetom.	1	2	3	4	5
32. jer mi je potreban u svakodnevnom životu.	1	2	3	4	5
33. jer je široko rasprostranjen i trebat će mi za komunikaciju u poslovnom svijetu.	1	2	3	4	5
34. jer želim raditi u Španjolskoj, Južnoj Americi i td.	1	2	3	4	5
35. jer želim ići na studentsku razmjenu u Španjolsku, Južnu Ameriku i td.	1	2	3	4	5

### **Anexo 3**

#### **Cuestionario sobre la orientación motivacional en los estudiantes de español como lengua extranjera**

Universidad de Zagreb  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Departamento de Estudios Románicos

¡Estimados estudiantes!

Estoy realizando un cuestionario acerca de la motivación para el estudio del español como lengua extranjera. El cuestionario es un requisito para escribir el trabajo final de carrera en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Está diseñado para los estudiantes de español, y el cuestionario durará como máximo 10 minutos. La participación es anónima y toda la información será utilizada únicamente para fines de investigación. Si desea realizar alguna pregunta sobre la encuesta, envíeme un correo electrónico a: [abajt@ffzg.hr](mailto:abajt@ffzg.hr).

**GRACIAS POR SU COOPERACIÓN**

#### **1. Por favor, marque el año de estudio en el que está inscrito:**

- a) 1. año
- b) 2. año
- c) 3. año
- d) 4. año
- e) 5. año
- f) 6. año

3. Por favor, evalúe las siguientes afirmaciones. Marque el número según la clave:	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1 = totalmente en desacuerdo					
2 = en desacuerdo					
3 = indeciso					
4 = de acuerdo					
5 = totalmente de acuerdo					
<b>Estoy estudiando español...</b>					
1. porque es una lengua hermosa e interesante.	1	2	3	4	5
2. porque se ha convertido en una de las lenguas más importantes del mundo.	1	2	3	4	5
3. porque con el conocimiento de español puedo ampliar mi cultura general.	1	2	3	4	5
4. porque el conocimiento de la lengua hace al hombre <i>más rico</i> .	1	2	3	4	5
5. porque es una lengua que habla y entiende la mayoría de la gente en el mundo.	1	2	3	4	5
6. porque con la entrada de Croacia en la UE se ha convertido en una lengua importante para la comunicación con otras naciones.	1	2	3	4	5
7. porque tengo el deseo de progreso y la continuación de aprendizaje.	1	2	3	4	5
8. porque quiero ver películas hispanas sin traducción.	1	2	3	4	5
9. porque mucha gente conoce este idioma.	1	2	3	4	5
10. porque el aprendizaje de español es <i>in</i> .	1	2	3	4	5
11. porque el conocimiento de la lengua me ayudaría en el empleo.	1	2	3	4	5
12. porque me permite comunicar con la gente en el mundo.	1	2	3	4	5
13. porque quiero leer obras hispanas en el original.	1	2	3	4	5
14. debido a frecuentes viajes al extranjero (España, América Central y América del Sur).	1	2	3	4	5
15. porque el mundo hispano es muy influyente y quiero formar parte de este mundo.	1	2	3	4	5
16. porque quiero estar en contacto con personas que hablan español.	1	2	3	4	5
17. porque el conocimiento de la lengua me facilita entender la música y obras de medios en original.	1	2	3	4	5
18. porque quiero saber más sobre la vida de los españoles, sudamericanos, etc.	1	2	3	4	5
19. porque quiero llegar a conocer la cultura hispana.	1	2	3	4	5
20. porque quiero comunicarme con personas en el mundo.	1	2	3	4	5
21. porque tengo familia en España, etc.	1	2	3	4	5
22. porque con el conocimiento de español no tienes que saber otras idiomas.	1	2	3	4	5
23. porque quiero enseñar la lengua española.	1	2	3	4	5
24. porque quiero estudiar la lingüística de la lengua española.	1	2	3	4	5
25. porque quiero estudiar la literatura hispana.	1	2	3	4	5
26. porque quiero trabajar como traductor/-a de la lengua española.	1	2	3	4	5
27. porque quiero trabajar en países de habla hispana.	1	2	3	4	5
28. debido a la entrada de nuestro país en la Unión Europea.	1	2	3	4	5
29. porque quiero continuar mi educación en los países de habla hispana.	1	2	3	4	5
30. porque voy a necesitarla en el futuro.	1	2	3	4	5
31. porque me permite viajar por el mundo.	1	2	3	4	5
32. porque la necesito en la vida cotidiana.	1	2	3	4	5
33. porque está muy extendida y voy a necesitarla en la comunicación en el	1	2	3	4	5



mundo de los negocios.					
34. porque quiero trabajar en España, América del Sur, etc.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
35. porque quiero ir en un intercambio de estudiantes a España, América del Sur, etc.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

## 9. Bibliografía

- Arco, J. V. (2008), „La motivación en el aula de E/LE“, *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 17 mayo 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_43/congreso\\_43\\_45.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_45.pdf)
- Arnold Morgan, J. (2006), „Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera“. *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 17 mayo 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)
- Arnold Morgan, J. (2006), „El aula d ELE: un espacio afectivo y efectivo“. *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 18 mayo 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/03\\_arnold.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf)
- Balenović, K. (2011), „Motivacija odraslih učenika za učenje engleskog jezika u kontekstu globalizacije“, *Napredak*, 152 (2): 189-209.
- Barrios Espinosa, M. (1997), „Motivación en el aula de lengua extranjera“. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* [en línea]. [fecha de consulta 22 mayo 2015]. Disponible en <http://www.encuentrojournal.org/textos/9.3.pdf>
- Chóliz Montañés, M. (2004), „Psicología de la motivación“. *Universitat de València* [en línea]. [fecha de consulta 21 mayo 2015]. Disponible en <http://www.uv.es/=cholz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Díaz Sandoval, I. G. (2012), „El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas“, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, [en línea]. [fecha de consulta 17 abril 2015]. Disponible en <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/947>
- Dörnyei, Z. (2008), „New ways of motivating foreign language learners: Generating vision“, *academia.edu* [en línea]. [fecha de consulta 17 abril 2015]. Disponible en [http://www.academia.edu/2695380/New\\_ways\\_of\\_motivating\\_foreign\\_language\\_learners\\_Generating\\_vision](http://www.academia.edu/2695380/New_ways_of_motivating_foreign_language_learners_Generating_vision)

- Dörnyei, Z. (1990), „Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning“, Zoltán Dörnyei's Personal Website [en línea]. [fecha de consulta 17 junio 2015]. Disponible en <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1990-dornyei-ll.pdf>
- Dörnyei, Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001), *Teaching and Researching Motivation*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2014), „Future self-guides and vision“. En Csizér, K. y Magid, M. (coords.) *The impact of self-concept on language learning*. Bristol. Multilingual Matters, 7-18.
- Fernández Saavedra, J. y Gómez Bedoya, M. (2010), „La motivación en la clase de ELE: estrategias de motivación para estudiantes japoneses“. *Cuadernos Canela* [en línea]. [fecha de consulta 23 mayo 2015]. Disponible en [http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/Vol.%20XXII/15-%20Gomez%20y%20Fernandez%20CANELA%20XXII\\_193\\_205.pdf](http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/Vol.%20XXII/15-%20Gomez%20y%20Fernandez%20CANELA%20XXII_193_205.pdf)
- Foncubierta Muriel, J. M. (2009), „Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español“. *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 17 mayo 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0969.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0969.pdf)
- Fuente Fernández, S. (2011), Análisis factorial“. *Portal Fuenterebollo* [en línea]. [fecha de consulta 25 mayo 2015]. Disponible en <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf>
- Galvis, C. (2010), „Actitud hacia el bilingüismo inglés-español en estudiantes de secundaria norteamericanos“. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas* [en línea]. [fecha de consulta 19 mayo 2015]. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/actitud-hacia-el-bilinguismo-ingles-espa%C3%B1ol-en-estudiantes-de-secundaria-norteamericanos>
- Gardner, R.C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

- Gardner, R. C. (2010), *Motivation and Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang Publishing
- González Ruiz, C. (2010), „El uso de estrategias de comunicación oral entre aprendientes de ELE en un contexto asiático“. *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 18 mayo 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/1\\_1\\_investigaciones\\_04.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/1_1_investigaciones_04.pdf)
- Kabalin Borenić, V. (2013), *Motivacija i učenje engleskoga u studiju nefilološke struke*. Zadar: Sveučilište u Zadru. (doktorska disertacija).
- Madrid Fernández, D. (1999), „La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas“. *Universidad de Granada* [en línea]. [fecha de consulta 22 mayo 2015]. Disponible en <http://www.ugr.es/~dmadrid/Doctorado/Investigacion%20Factores%20Motivacionales.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid.
- Mendoza Fillola, A. (1994), „Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje de español como lengua extranjera“. *marcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera* [en línea]. [fecha de consulta 18 mayo 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0313.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0313.pdf)
- Mercer, S., Ryan, S. y Williams, M. (2012), *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Great Britain: Palgrave Macmillan
- Mihaljević Djigunović, J. (1998), *Uloga afektivnih faktor u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mihaljević Djigunović, J. (2007), „Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika“, *Metodika*, 8: 104 – 114.
- Mihaljević Djigunović, J. (1995), *Research on the Affective Domain of EFL Learning: a Study of Motivation*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.

- Minera Reyna, L. E. (2009), „El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes“. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas* [en línea]. [fecha de consulta 19 mayo 2015]. Disponible en [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a479c9ddca\\_revista\\_completa\\_6.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a479c9ddca_revista_completa_6.pdf)
- Moreno Bruna, A. M. (2014), „La motivación en el aprendizaje de E/LE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el Sistema motivacional del yo de Zoltán Dörnyei. Análisis cuantitativo por sondo de la influencia de las percepciones culturales acerca de España y Latinoamérica en el proceso de aprendizaje“. *marcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera* [en línea]. [fecha de consulta 20 mayo 2015]. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf>
- Palomino Hernández, M. C. (2012), „Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos de español. Estudio etnográfico – descriptivo en el contexto de una comunidad de Sicilia sudoriental“. *marcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera* [en línea]. [fecha de consulta 18 mayo 2015]. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias\\_adolescentes\\_sicilianos.pdf](http://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf)
- Pavičić Takač, V. y Varga, R. (2011), „Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika“, *Život i škola*, 57: 39 – 49.
- Rodríguez Lifante, A. (2014), „Nuevos enfoques teóricos en lingüística aplicada: el estudio de la motivación en el aprendizaje de ELE en Grecia“. *marcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera* [en línea]. [fecha de consulta 23 mayo 2015]. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/18/tendencias-investigacion-ele.pdf>
- Roncel Vega, V. M. (2007), „El rendimiento en ELE en la enseñanza reglada: un modelo explicativo“. *marcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera* [en línea]. [fecha de consulta 20 mayo 2015]. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/5/roncel\\_rendimiento\\_en\\_ELE\\_en\\_la\\_ensenanza\\_reglada.pdf](http://marcoele.com/descargas/5/roncel_rendimiento_en_ELE_en_la_ensenanza_reglada.pdf)
- Roncel Vega, V. M. (2008), „Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas“. *marcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera* [en línea]. [fecha de consulta 23

mayo 2015]. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/7/roncel\\_autoconcepto-motivacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf)

Silva Ros, M. T. (2005), „La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior. EL uso de canciones“. *Dialnet* [en línea]. [fecha de consulta 19 mayo 2015]. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514922>

Soler – Espiauba Conesa, D. (2008), „Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural“. *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 20 mayo 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0819.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0819.pdf)

Sun, S.C. (2010), „La motivació del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses“. *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 25 mayo 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_45/congreso\\_45\\_22.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_22.pdf)

Šifrar Kalan, M. (2007), „Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real“. *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 19 mayo 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0981.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf)

Ueda, H. (2011), „La motivación a través del «valor» en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera“. *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 27 marzo 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2011/07\\_plenaria\\_03.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/07_plenaria_03.pdf)

Verdía, E. (2010), „Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas“. *marcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera* [en línea]. [fecha de consulta 20 mayo 2015]. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.verdia.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf)